

ADILSON PIRES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO EGRESSOS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE
FLUXO: UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado submetida ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção de Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Rocha Baltar

Florianópolis - SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pires, Adilson

A produção textual escrita de alunos do Ensino Médio egressos do programa de Correção de Fluxo : um estudo sobre letramento escolar / Adilson Pires ; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar - Florianópolis, SC, 2015.
136 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Programa Correção de Fluxo em Santa Catarina. 3. Produção textual. 4. Letramento. 5. Práticas e Eventos de Letramento. I. Antonio Rocha Baltar, Marcos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

ADILSON PIRES

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO EGRESSOS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE
FLUXO: UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR**

Esta Dissertação de Mestrado foi julgada adequada para obtenção do
Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.


Florianópolis, 22 de maio de 2015.



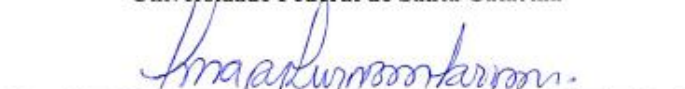
Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura Dr.
Coordenador do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina.



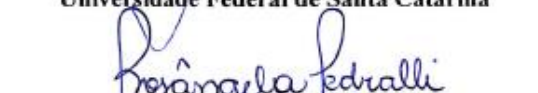
Orientador: Prof. Marcos Antonio Rocha Baltar Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Membro da Banca: Prof. Adair Bonini Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Membro da Banca: Prof.ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina



Membro da Banca: Prof.ª Rosângela Pedralli Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta dissertação a meus pais, Teresinha e Sebastião, à minha esposa Vanilda e aos nossos filhos Leonardo e Thayse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica.

A todos os meus familiares, especialmente à minha esposa Vanilda, pelo amor, pela amizade e pela paciência demonstrada durante o período em que me vi envolvido nesta empreitada.

Aos meus dois filhos Thayse e Leonardo, os dois grandes amores da minha vida, por escutarem minhas leituras e me ouvirem falar dias após dias sobre o tema deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar, meu orientador, por sua paciência e gentileza.

Aos alunos egressos da turma de correção de fluxo, pois sem a colaboração deles não teria conseguido desenvolver este trabalho.

E, meu agradecimento especial, à Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth CeruttiRizzatti, a melhor professora que tive o prazer de conhecer, pelo carinho e paciência e por tudo que me ensinou. Muito obrigado professora, a universidade precisa de mais pessoas como você.

O conhecimento não se produz em intenção daqueles que acreditam ser seus detentores, quer com a caneta, quer com a voz. Ele se produz no processo de interação, entre o escritor e o leitor, no momento da leitura, e entre o professor e o educando, no momento em que se encontram na sala de aula. (David Lusted).

RESUMO

Este estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada, focaliza a produção textual escrita de alunos que compuseram (no ano de 2012) uma classe de programa de *correção de fluxo*, em escola pública situada em município da região metropolitana de Florianópolis/SC. A questão central de pesquisa é: **Considerando serem os participantes deste estudo egressos do programa de *Correção de fluxo* mencionado nesta dissertação e depreendendo suas *práticas de letramento* a partir de *eventos de letramento* em estudo, é possível inferir ressignificações em suas experiências com produção textual escrita?** Trata-se de uma abordagem que, com base nos estudos do letramento e em concepções do ideário bakhtiniano, busca construir inteligibilidades sobre as complexas relações entre esses desdobramentos. Assim, é objetivo dessa pesquisa a descrição analítica dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) de que esses alunos informam participar na escola e fora dela, de suas *práticas de letramento* (STREET, 1988) passíveis de depreensão a partir dos *eventos* informados e da produção textual escrita, desses mesmos alunos, no que se refere a ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer e ter estratégias para dizer (GERALDI, 1997 [1991]). Para tal, levou-se a termo um estudo de caso (ANDRÉ, 1995), prevendo interação com os alunos por meio de entrevistas para caracterizar *eventos de letramento* e inferir *práticas de letramento*. Os resultados reiteram a compreensão de que *as práticas de letramento* têm relações com vivências interpessoais e se refletem diretamente na produção textual escrita dos alunos na escola. Assim, como resposta à questão central de pesquisa, este estudo aponta para impossibilidades de *corrigir* vivências dos alunos, porque os domínios da modalidade escrita da língua – neste caso, no âmbito da produção textual escrita – constroem-se gradualmente nas relações intersubjetivas historicizadas em que essa modalidade da língua tem papel, o que exige situações sociais que signifiquem para os sujeitos envolvidos. Programas como esses *corrigem* artificialmente distorções quantitativas em indicadores oficiais, mas não parecem influenciar de fato na ampliação das vivências dos alunos com os usos sociais da língua, o que resulta em progressão na escolarização sem efetiva ressignificação de práticas de letramento e de apropriação de novos saberes.

Palavras-chave: Correção de fluxo. Letramento. Produção textual.

ABSTRACT

This study, inserted in the field of Applied Linguistics, focuses on the production of written texts by students who composed (in 2012) a class of flow correction program in a public school located in the metropolitan region of Florianópolis / SC. The central research question is: Given that the participants are graduates of flow correction program referred to in this work and considering their literacy practices from literacy events under study, can we infer new meanings in their experiences with written text production? It is an approach that, based on the literacy studies and the Bakhtinian concept ideas, seeks to build intelligibilities about the complex relationships between these developments. Thus, it is objective of this research the analytical description of literacy events (HEATH, 2001 [1982]) that these students report participating in school and beyond, their literacy practices (Street, 1988) subject to conclusion from events informed and written text production, these same students, with regard to having what to say, whom to say to, having reason to say and having strategies to say (GERALDI 1997 [1991]). In order to do this, we took forward a case study (André, 1995), providing interaction with students through interviews to describe literacy events and infer literacy practices. The results reiterate the understanding that literacy practices have relationships with interpersonal experiences and are reflected directly in the written text produced by students at school. Thus, in response to the central research question, this study points to impossibilities to correct students' experiences, because the areas of written language mode - in this case, within the text written production - are built gradually in historicized interpersonal relations in which this type of language plays a role, which requires social situations that are meaning for those involved. Programs like these artificially correct distortions in official quantitative indicators, but do not seem to actually influence the expansion of students' experiences with the social uses of language, which results in schooling progression without effective redefinition of literacy practices and new knowledge appropriation.

Keywords: Flow Correction. Literacy. Written text production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 SITUANDO O CAMPO: A PROPOSIÇÃO DE CORREÇÃO DE FLUXO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL COMO UMA “NOVA” PROPOSTA PARA A “RECUPERAÇÃO DE SABERES”	23
1.1 UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A CORREÇÃO DE FLUXO: FOCO EM INSTÂNCIAS FORMAIS.....	23
1.2 TENSÕES ENTRE QUANTIFICAÇÃO DE INDICADORES OFICIAIS E QUALIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DISCENTE: INQUIETAÇÕES.....	25
1.3 CORREÇÃO DE FLUXO EM SANTA CATARINA: QUESTÕES DE INTERESSE PARA O OBJETO DESTA DISSERTAÇÃO.....	27
2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	31
2.1 A ESCRITA COMO INTERAÇÃO COM O OUTRO.....	31
2.2 A MATERIALIDADE TEXTUAL NA ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÕES COM O CONCEITO DE GRAMÁTICA.....	39
3 IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	43
3.1 UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO.....	43
3.2 OS MODELOS DE LETRAMENTO DE STREET.....	48
3.2.1 Modelo autônomo de letramento.....	48
3.2.2 Modelo ideológico de letramento.....	51
3.3 LETRAMENTOS DOMINANTES E LETRAMENTOS VERNACULARES.....	54
3.4 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	55
3.5 LETRAMENTO E IDENTIDADE: A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO CRÍTICO SOB A ÓTICA FREIRIANA.....	59

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE NOVAS INTELIGIBILIDADES PARA O OBJETO DE ESTUDO.....	63
4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	63
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	65
5 VIVÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA E EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	67
5.1 VIVÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA.....	67
5.2 EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM USOS SOCIAIS DA ESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	77
5.2.1 A dimensão verbal da produção textual escrita em se tratando dos participantes de pesquisa: a prevalência da materialidade textual e o apagamento das condições de produção do texto.....	79
5.2.2 Inferências sobre o conjunto de textos: uma interpretação final.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	115
APÊNDICE I - CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA.....	115
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO/ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	119
ANEXOS.....	121
ANEXO I - DECLARAÇÃO GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GERED) – SC.....	121
ANEXO II - RELATÓRIO DE DESEMPENHO CORREÇÃO DE FLUXO - 2012.....	123
ANEXO III - TEXTOS DE OUTROS ALUNOS DA CF – 2012.....	125

INTRODUÇÃO

A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo linguístico. (Paulo Freire).

Esta dissertação focaliza a produção textual escrita, os usos sociais que os alunos fazem da escrita no âmbito escolar e em seu cotidiano e a resignificação das práticas sociais que possam ser apreendidas. Tais alunos participaram, no ano de 2012, do programa de escolarização chamado *correção de fluxo* (doravante CF). Sob esse enfoque, analisamos a *produção textual escrita* desses alunos, considerando os *eventos de letramento* em que eles informaram estar envolvidos, na busca de descrever suas *práticas de letramento*. Trata-se de uma abordagem que se constrói a partir da compreensão de que *práticas de letramento* estão intrinsecamente implicados na *produção textual escrita* dos alunos.

Neste estudo, então, buscaremos analisar a *produção textual escrita* de um grupo de alunos inseridos, já, no ensino médio, caracterização que se refere à proposta do ensino operacional e reflexivo da língua (BRITTO, 1997 [1991]) no que diz respeito à produção de textos escritos (GERALDI, 1997 [1991]). Trabalharemos com três estudantes para que possamos, no âmbito desse trabalho, fazer uma análise mais acurada do nosso objeto de pesquisa.

Entendemos que a análise de textos produzidos por alunos egressos de um programa dessa natureza, empreendendo uma reflexão pautada nas relações entre como tais textos se caracterizam e as *práticas de letramento* desses estudantes, poderá, de alguma forma, contribuir para que, como professores, possamos refletir sobre objetivos que de fato conduzem nossas ações e sobre os resultados que podemos esperar com a implementação de nossas ações docentes no âmbito de políticas educacionais mais amplas. Esperamos que este estudo desvele vivências e aprendizados dos alunos egressos do programa de CF, contribuindo para a compreensão das implicações, em se tratando dos usos sociais da escrita, de iniciativas implementadas com finalidades, que entendemos questionáveis, de *correção de distorções* entre idade e seriação escolar.

Os estudos do letramento, no âmbito da Linguística Aplicada, constituem um aporte significativamente expressivo para nos ajudar a compreender universos como os que tematizamos neste estudo, permitindo-nos empreender uma reflexão sobre a produção textual escrita dos alunos, em relações com suas práticas de letramento e

colocando em questão fundamentos de propostas como a das classes de CF.

Ter, enfim, atuado como docente em uma dessas classes, no ano de 2012, e já tendo feito uma pesquisa com estes contornos em nível de graduação, foi experiência desencadeadora do interesse por uma nova pesquisa, cujo desenvolvimento, esperamos, possa trazer novos olhares para iniciativas institucionais voltadas às tão complexas quanto polêmicas *defasagens de aprendizado*, uma nomeação que, em nossa percepção, precisa também ser objeto de discussão.

Considerando a especificação do tema, este estudo organizou-se para responder a seguinte questão geral de pesquisa: **Considerando serem os participantes deste estudo egressos do programa de Correção de fluxo mencionado nesta dissertação e depreendendo suas práticas de letramento a partir de eventos de letramento em estudo, é possível inferir ressignificações em suas experiências com produção textual escrita?**

Para responder a esta questão, a resposta a outras duas questões suporte se fazem necessárias, sendo elas: a) de que *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) esses alunos informam participar na escola e fora dela e que *práticas de letramento* (STREET, 1988) são possíveis depreender a partir das especificidades desses *eventos* informados? e b) como se caracterizam e os textos, hoje, produzidos na escola em relação aos textos da época em que frequentavam a turma de correção de fluxo?

Para dar conta das implicações supracitadas, este estudo foi organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo - *Situando o campo: a proposição de correção de fluxo nos processos de escolarização na rede pública estadual como uma nova proposta para a “recuperação de saberes”* - discorremos sobre essa proposta de ensino, seus objetivos e suas fragilidades. No segundo capítulo - *O ensino da produção textual escrita como prática social* - propomos uma discussão acerca de práticas que visem uma melhor apropriação da escrita. No terceiro capítulo - *Implicações dos estudos do letramento no ensino e na aprendizagem da produção textual escrita* - traçamos uma panorama geral, com os principais estudiosos da área, sobre esse tema - *Letramento* - que nos é tão caro e que se constitui como a base deste estudo. No quarto capítulo - *Procedimentos metodológicos: em busca de novas inteligibilidades para o objeto de estudo* - discorremos sobre todo o processo proposto, contemplando, assim, a tipificação da pesquisa a caracterização do campo e dos participantes e o estabelecimento das diretrizes para a análise dos dados. No quinto capítulo - *Vivências dos participantes de*

pesquisa com os usos sociais da escrita e experiências com a produção textual no período de correção de fluxo – damos início, então, a análise dos dados. Por fim, o sexto capítulo trata das nossas considerações finais acerca desta pesquisa. Para um melhor entendimento, optamos por uma análise sequencial dos dados. Para que não haja possíveis “contaminações” dos dados gerados, os textos foram analisados de forma separada, ao fim propomos uma análise geral.

Este trabalho, por abordar questões que envolvem os usos sociais da escrita, constitui-se como parte integrante das ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – vinculado ao departamento de Língua e Literaturas Vernáculas do Centro de Comunicação e Expressão e ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Inserido no campo (área de concentração) da Linguística aplicada, enquadra-se dentro da linha de pesquisa: *Ensino e aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira*

Nesse âmbito, tal trabalho foi desenvolvido com vistas à construção de novas inteligibilidades acerca de modelos de apropriação de saberes imprescindíveis para um bom “trânsito” em sociedades em que, cada vez mais, os usos sociais da escrita são requeridos.

1 SITUANDO O CAMPO: A PROPOSIÇÃO DE *CORREÇÃO DE FLUXO* NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL COMO UMA NOVA PROPOSTA PARA A “RECUPERAÇÃO DE SABERES”

Só correndo o risco de novos caminhos pode o professor descobrir por si mesmo, se é ou não eficiente, se aqueles novos caminhos lhe convêm ou não. (Carl Rogers).

O Brasil é um país continental que convive historicamente com profundas desigualdades de natureza socioeconômica as quais ecoam na excelência dos processos de escolarização, na maioria das vezes pensados para grupos sociais privilegiados economicamente. Nessa reflexão, vale registrar que, a partir da década de 1950, as escolas públicas passaram a se abrir para as chamadas ‘classes populares’, o que trouxe para a instituição escolar inúmeros alunos pouco familiarizados com desdobramentos da cultura escrita que tendem a caracterizar as elites escolarizadas.

Desde então, as escolas convivem com ‘problemas’ em se tratando das proposições que apresentam a seus alunos e da forma como muitos dentre esses alunos respondem a essas proposições (SOARES, 1986; 2002), o que, em nossa percepção, tem estreitas relações com vivências situadas, com historicidade, relações em boa parte das vezes amplamente desconsideradas na esfera escolar, que muitas vezes resume esse processo sob o rótulo *defasagem*.

Assim considerando, neste breve capítulo inicial, é nosso propósito situar o campo de estudo no que se refere a implicações de seu objeto, o chamado *Programa de Correção de Fluxo Idade/Série: recuperação e saberes*. Para tanto, retomamos questões já discutidas por nós em Pires (2013), estudo no âmbito da formação em bacharelado, no qual tematizamos esse Programa, assim como fazemos menção a documentos oficiais e estudos outros sobre esse mesmo tema. Trata-se, pois, de capítulo introdutório que não compõem ainda o escopo teórico deste estudo.

1.1 UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A CORREÇÃO DE FLUXO: FOCO EM INSTÂNCIAS FORMAIS

Do ano de 2010 a 2013, vivenciamos nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a chamada *promoção automática*, processo em que, independentemente dos níveis de exigência e dos resultados dos percursos avaliativos de desempenho escolar, alunos eram promovidos para anos/seriações seguintes como podemos observar nas portarias que seguem:

Portaria Nº 73 de 30/11/2010-SED-SC

Art. 1º – Todo o aluno matriculado e frequentando a 5ª série do Ensino Fundamental de 08 anos (EF8) em 2010 será matriculado na 6ª série do EF8 em 2011, exceto em caso de frequência inferior a prevista na legislação vigente.

Portaria Nº 19 de 06/08/2012 – SED-SC

Art. 1º – Todo o aluno matriculado e frequentando a 7ª série do Ensino Fundamental de 08 anos (EF8) em 2012 será matriculado na série subsequente em 2013, exceto em caso de frequência inferior a prevista na legislação vigente.

Discutir a essencialidade dessa questão de inegável complexidade não é o propósito desta dissertação, cujo enfoque se limitará à abordagem de um dos contornos de processos dessa ordem, a proposição da já mencionada chamada Correção de Fluxo, com turmas geralmente caracterizadas por alunos que não obtiveram sucesso em níveis anteriores ou que abandonaram a escola por motivos diversos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 24, “[...] existe a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]”. Baseados nessa lei, cada estado ou município tinha e ainda tem a liberdade de promover ações/projetos que beneficiem os alunos com a chamada *defasagem escolar*.

De acordo com artigo publicado em sua página digital¹, a Gerência Regional de Ensino de Santa Catarina (GERED) realizou um levantamento, no ano de 2011, na rede estadual de educação, para identificar a quantidade de alunos que se encontravam em situação de *defasagem idade/série*. Após esse trabalho e considerando o elevado

¹ Disponível em: <http://supervisaoensinogf.blogspot.com.br/p/correcao-defluxo.html>. Acesso em 06/06/2014.

número de alunos nessa condição, concluiu que, com vistas ao ‘sucesso’ desses estudantes, seria criado no ano de 2012, o “Programa de correção do fluxo idade/série: recuperação dos saberes”, cujo objetivo seria possibilitar o ingresso de tais estudantes, em 2013, no Ensino Médio, bem como sua permanência com aproveitamento e êxito na aprendizagem. De acordo com a GERED, “[...] este Programa aporta[va]-se nos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) e demais tomos posteriores [...]”. (SANTA CATARINA, 2012, [s.p.]). Cabe lembrar que esse programa já havia sido implantado em outros estados e que os pioneiros nesse tipo de programa foram São Paulo (1996), Minas Gerais (1996) e Paraná (1997).

1.2 TENSÕES ENTRE QUANTIFICAÇÃO DE INDICADORES OFICIAIS E QUALIFICAÇÃO DO DESEMPENHO DISCENTE: INQUIETAÇÕES

No estudo desse tema, deparamo-nos com pesquisas como as de Garbúggio e Pinto (2005) da UEM, Cruz (2007) da UNIFACS, Bruno *et al* (2007) da UFSCAR, entre outras, as quais sinalizam para as dificuldades encontradas por professores à frente dessas turmas. Também é recorrente nesses e em outros estudos problematizações quanto à preparação/capacitação dos professores e quanto a uma metodologia específica para atender efetivamente a esses alunos. Inferimos, a partir da leitura desses textos, que a correção idade/série, em muitos casos, foi efetivada, já o nivelamento esperado, em termos de saberes, parece-nos bastante improvável. E isso se justifica, ao que tudo indica, pela soma de fatores negativos encontrados pelos professores ao abraçarem essa empreitada. De acordo com Melo (2003, p.132),

Os projetos de aceleração de estudos/CF destinam-se a alunos multirrepetentes, defasados em sua escolarização em dois anos ou mais, agrupados em uma mesma turma, onde serão trabalhados através de uma metodologia diversificada, baseada numa seleção de conteúdos que possam suprir suas defasagens de aprendizagem, e de um acompanhamento contínuo, buscando diagnosticar dificuldades e avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa compreensão – tal qual registramos em Pires (2013) – projetos dessa natureza tendem a se apresentar como promissores sob o ponto de vista estatístico. Importam, porém, discussões acerca de implicações de outra natureza, para além do cômputo matemático, a exemplo de quais professores atuam com essas turmas, porque se trata de uma nova realidade – pelo menos para o estado de Santa Catarina – e, sobretudo, de historicidades distintas, de vivências distintas quanto à familiarização com a cultura escrita.

Documentos oficiais norteadores desse processo (SC, 1998; SC, 2012) não mostram quais metodologias podem ser aplicadas e como abordar a questão da suposta diferença entre os níveis de alfabetismo em turmas com cerca de vinte alunos ou mais.

O projeto correção de fluxo é uma medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, nas séries correspondentes a sua idade, e em condições de aprendizagem e serem aprovados para série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. (MENEZES; SANTOS, 2002, p.170).

Esse objetivo, tal qual discutimos em Pires (2013), em nossa compreensão possivelmente seja alcançado no âmbito restrito do cômputo matemático que de modo geral o origina. A discussão, no entanto, parece estar em um patamar mais complexo que envolve vivências dos alunos com a cultura escrita e com a apropriação do conhecimento. Acreditamos que lidar com essa realidade em tal patamar mais complexo exige propostas e metodologias de ensino diferenciadas para esses jovens; do contrário, esse processo pode ser equiparado à mera promoção automática.

Para o sucesso de um empreendimento desse porte – retomando novamente nosso estudo anterior (PIRES, 2013) –, parece-nos essencial observar o número mínimo de alunos em sala de aula e, o mais importante, há que haver sensibilidade antropológica no que diz respeito à natureza de suas vivências e de sua historicidade no contato com a cultura escrita. Isso é imprescindível para que cada um possa ser atendido de acordo com suas demandas/dificuldades, fazendo com que se aproprie

de conhecimentos que não caracterizam seu entorno imediato e desenvolva habilidades que serão indispensáveis para a sua inserção em outras esferas da atividade humana.

1.3 CORREÇÃO DE FLUXO EM SANATA CATARINA: QUESTÕES DE INTERESSE PARA O OBJETO DESTA DISSERTAÇÃO

Considerando que esta dissertação focaliza estudantes egressos de uma turma de CF, entendemos importante, desde este início de discussão, ressaltar a lógica sobre a qual se estruturam propostas dessa natureza: simetria entre idade dos alunos e seriação escolar em que se encontram. Trata-se, em nossa compreensão, de uma base cognitivista assentada na tradição escolar e que toma os alunos na abstração de suas condições históricas e sociais, remetendo ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Optamos por nos embrenhar nessa temática por acreditar que o programa de CF adotado por vários estados do país e, no ano de 2012, também por Santa Catarina, construiu-se a partir de uma concepção de *recuperação dos saberes dos alunos com defasagem escolar*.

Entendemos relevante todo o esforço para que se possibilite aos alunos oportunidade de concluir a Educação Básica; contudo, a nosso ver e retomando Pires (2013), em se tratando de programas dessa natureza, importa considerar questões como as que seguem: a) dissimetrias entre idade e série suscitam vivências implicadas na historicidade dos alunos, o que inclui a historicidade de escolarização; b) a horizontalização dessas vivências parece demandar mais que um ano letivo (tempo previsto para CF), com aligeiramento das experiências de usos da linguagem; c) o processo de avaliação² do desempenho esperado dos alunos no Programa em Santa Catarina requer um olhar mais cuidadoso, uma vez que, em se obtendo 75% de frequência, tais alunos seriam promovidos à série subsequente, o que nos parece passível de polemização; d) se, de fato, os alunos não obtiveram o rendimento desejado ao final do ano, estarão efetivamente aptos para a série subsequente? e) situações dessa ordem não provocam um recomeço do ciclo de repetências e evasões? f) o *rodízio* de professores que tende a

² A nota mínima atribuída ao desempenho do aluno participante do programa de CF, de acordo com a Secretaria de Educação - SC, não poderia ser inferior a sete (ver Relatório de desempenho, Anexo II).

acontecer ao longo do ano letivo não constitui obstáculo para um processo tão delicado como esse?

A partir do mês de julho de 2013, os alunos do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Santa Catarina que vinham sendo aprovados automaticamente passaram a ser reprovados de acordo com a Portaria Nº 31 de 28 de outubro de 2014- SC, que estabeleceu em seu Art. 6º “Terseão como aprovados quanto ao rendimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, os alunos que: I - Obtiverem a média anual, igual ou superior a sete (7) em todas as disciplinas [...]”. Cabe lembrar que em 2012, a nota mínima atribuída aos alunos da CF não poderia, de acordo com a SED-SC, ser inferior a 7 (Anexo 2).

Desde 2007 os alunos atingidos pela migração do Ensino Fundamental de oito para nove anos não eram reprovados nas diferentes séries. Isso acarretou um grande número de alunos que passaram ao nível seguinte sem as aptidões necessárias, principalmente aquelas relativas a leitura, escrita e cálculo. Para esses alunos, a Secretaria de Estado de Educação criou, no segundo semestre de 2013, um novo programa de recuperação de estudos. Trata-se do *Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem* – PNOA. Nesse programa, diferentemente da CF, a Diretoria de Educação Básica do estado em publicação no *site* do governo de SC, registra que ele

[...] é direcionado para alunos da 8ª série do ensino fundamental que apresentaram rendimento inferior à média 5 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro bimestre. Para garantir que o estudante consiga superar a defasagem de conteúdo apresentado, serão disponibilizados professores habilitados para ministrarem aulas de recuperação.³

Ainda assim, se o aluno não alcançar média poderá ser reprovado. Antes, porém, terá a oportunidade de fazer as recuperações paralelas e a prova final. Já, para os alunos egressos das turmas do programa de CF (2012), também foi criado um novo programa de recuperação O *Programa de Recuperação do Ensino Médio* – PREEM. Ainda de acordo com a

³ Disponível em <<http://www.sc.gov.br/index.php/mais-sobre-educacao>>
Acesso em 28/04/2015.

Diretoria de Educação Básica do estado em publicação no *site* do governo de SC,

[...] o PREEM é direcionado para alunos matriculados na primeira série do ensino médio, egressos do Programa de Correção de Fluxo em 2012, com terminalidade do ensino fundamental. O estudante frequenta dois períodos, de quatro horas, para qualificar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do primeiro ano do ensino médio e aprofundar as habilidades de leitura, escrita e cálculo.⁴

Cabe salientar que a participação dos estudantes nesses programas de recuperação é facultativa, pois muitos alunos já estão inseridos no mercado do trabalho, condição que, em muitos casos, inviabiliza sua participação em atividades escolares em horários alternativos.

A implementação do PREEM sinaliza para fragilidades/deficiências no programa de CF no que se refere à recuperação de saberes. Inferimos uma maior preocupação por parte da GERED quanto à formação/preparação dos professores e equipes técnicas envolvidas nos programas, o que pode indicar avanços na busca por melhorias da qualidade de ensino do nosso estado, na medida em que parece ter como propósito corrigir eventuais falhas do Programa anterior.

Tendo, já, situado o Programa de CF, implicado no objeto de estudo desta dissertação, passamos, no capítulo seguinte, ao registro do aporte teórico que sustenta este estudo. Retomaremos outras facetas desse Programa ao longo do percurso de análise dos dados empíricos e nas considerações Finais desta pesquisa.

⁴ Disponível em <<http://www.sc.gov.br/index.php/mais-sobre-educacao>> Acesso em 28/04/2015.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (Rubem Alves).

Facultar aos alunos conhecimento acerca dos diversos gêneros que circulam nas também diversas esferas da atividade humana, lhes possibilitará uma interação verbal mais desenvolta em tais esferas. Quando o sujeito se apropria criticamente dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) ele assume seu projeto de dizer (ZARTH, 2015). Assim, como veremos neste capítulo, cabe à escola, vista como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), aproximar os alunos de tais gêneros, desenvolvendo junto com eles, as *estratégias de dizer* o que *querem dizer* e as *razões pelas quais o dizem* (GERALDI, 1997 [1991]).

2.1 A ESCRITA COMO INTERAÇÃO COM O OUTRO

A disciplina de Língua Portuguesa visa preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, sejam elas escritas ou orais, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental à inserção do sujeito em uma sociedade crescentemente mais grafocêntrica e ao acesso às diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, tendo presente os usos que o falante faz da língua, é importante considerar a concepção de *língua* assumida por pensadores da área da linguagem, como a dos estudiosos que compuseram o chamado ‘Círculo de Bakhtin’. Para Volóshinov (2009 [1929]), por exemplo, a língua é compreendida como manifestação social ou, instituidora das relações sociais.

Assim, para que o sujeito esteja inserido em uma sociedade caracterizada pelo grafocentrismo, fazendo-o com desenvoltura, não basta apenas ser alfabetizado, ele precisa refletir sobre a língua que usa

em seu cotidiano em suas mais diversas manifestações, bem como saber como se relacionar com o outro por meio delas em diferentes contextos. Nesse sentido, o interlocutor sempre toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro, gerando a cadeia discursiva.

De acordo com Bakhtin (2003 [1952-53]), os enunciados são únicos, particulares e individuais, porém há *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que constituem os *gêneros do discurso*, os quais são marcados sócio-historicamente e estão diretamente relacionados às diferentes situações de interação e às relações sociais que nelas se estabelecem: é cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

O emprego da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p.261).

Logo, empreender um processo de ensino que potencialize os usos da língua nas mais diferentes situações de interação, implica ensinar os alunos a dominar *gêneros do discurso*, o que significa facultar-lhes o exercício de poder, de inserção em diferentes esferas da atividade humana por meio da linguagem escrita e oral, podendo participar de diferentes situações comunicativas.

Os problemas de aprendizado, relacionados pelo senso comum ao fracasso escolar relacionam-se a abordagens equivocadas no que se refere ao estudo do texto em sala de aula. Muitas vezes, segundo Britto (2001 [1984], p.117),

O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o

professor gostará (e consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *a la carte*.

Além disso, muitos alunos têm dificuldades para escrever por ‘não terem o que dizer’ (GERALDI, 1997 [1991]), o que ocasiona o uso de chavões e até de incoerências. Nesse âmbito, frequentemente o texto produzido pelo aluno é visto apenas como mais um objeto de avaliação. Em muitos casos, solicita-se que a turma escreva um texto baseando-se em um modelo formal, sendo que as reflexões sobre o tema proposto aparecem, muitas vezes, fragmentadas e desarticuladas. Nesse tipo de proposta, não se parte das experiências vividas pelos estudantes, das situações reais em que eles podem se manifestar oralmente e se envolver na temática.

Sobre isso, é necessário que, segundo Geraldi (2010, p. 97-98), se pense o ensino “[...] não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”. Assim, a produção textual precisa ser entendida como um trabalho de escrita que não segue regras predeterminadas: “A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A essa singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.” (GERALDI, 2010, p. 98).

Segundo Geraldi (1997 [1991]), para que um indivíduo escreva, ele precisa *ter o que dizer, ter razões para dizer* e saber *para quem* ele está escrevendo. É preciso que o docente desenvolva com sua turma *estratégias de dizer*, que dependam do interlocutor, do assunto e dos motivos que levam alguém a escrever, que, em síntese, se estabeleçam no escopo dos *gêneros do discurso*. Além disso, é necessário, também, que o professor seja um “[...] co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz”. (GERALDI, 2010, p. 98-99).

Tais considerações remetem ao Círculo de Bakhtin, para o qual, a língua, em detrimento dos aspectos formais, é instituidora das relações sociais. Nessa perspectiva, os discursos são concebidos como produtos da interação verbal que são moldados pelos sujeitos da interação e pelas esferas da atividade humana em que tais discursos são produzidos. Trata-se, pois, dos *gêneros do discurso* cuja existência permite a interação verbal entre os sujeitos. Pode-se dizer, então, que não existe a

possibilidade de comunicação verbal sem que o discurso carregue características que são compartilhadas por outros discursos ou sem assumir um determinado *gênero*.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 301-302).

As relações dialógicas ou “[...] relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p.323) são processos dinâmicos por meio das quais compreendemos os discursos em suas mais variadas manifestações linguísticas. Segundo Zarth (2015, p.21), elas

[...] ancoram [...] o projeto de dizer do sujeito no que tange o sentido. [...] o sujeito social delinea sua manifestação discursiva conferindo ao seu enunciado um tom valorativo específico tendo em vista seu horizonte social, ou seja, o outro com quem constrói uma determinada forma de interlocução.

O processo de interação entre sujeitos apresenta-se de formas variadas, pois está ligado às também diversas esferas da atividade humana. Isso ocorre porque cada esfera demanda tipos/formas distintas de comunicação/interação. Assim, a utilização da língua se dá por meio de enunciados, sejam eles escritos ou orais.

Os discursos operam dentro de suas esferas mantendo determinadas características. Para Bakhtin (2003 [1952-53], p. 279, grifo nosso), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos ***gêneros do discurso***”. Como as esferas de atividades humanas são infinitas, assim

também o são os *gêneros do discurso*. Bakhtin (2003 [1952-53]), p.279) entende que a

[...] riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 279).

Como as atividades – nas diversas esferas – não são caóticas, o mesmo ocorre com os enunciados, pois refletem as particularidades das esferas que os originam com certa estabilidade. Tais características fazem com que os enunciados sejam particulares e constituam-se, de acordo com a ótica bakhtiniana, nos três índices de totalidade do *gênero do discurso*: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*. Assim, os enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p.262).

Então, as esferas de relações a que pertencem os *gêneros do discurso* é que determinam sua filiação a determinados temas, estilos e formas de composição, pois, de acordo com (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p.284),

[...] cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas

da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Nesse caso, o *conteúdo* temático refere-se aos objetos, sentidos e conteúdos gerados numa determinada esfera da atividade humana, o *estilo* à seleção lexical, frasal, gramatical e formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo *gênero* e a *construção composicional* aos procedimentos, às relações e à organização inerentes à estrutura do texto.

A diversidade de *gêneros do discurso* foi classificada por Bakhtin (2003 [1952-53]) em *primários* e *secundários*. Os *primários* caracterizam-se por estarem vinculados a situações comunicativas do cotidiano, como por exemplo, a carta, o diálogo, o bilhete, enfim, são situações comunicativas menos elaboradas e informais. Os *secundários*, em sua maioria, mediados pela escrita, possuem um grau mais elevado de elaboração e são aqueles utilizados em situações mais formais e complexas. São exemplos de *gêneros secundários* a dissertação, o romance, o seminário, a palestra etc.

Existem situações em que os *gêneros primários* são abarcados pelos *secundários*, pois, como afirma Bakhtin (2003 [1952-53], p. 282),

[...] durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

Tanto os *gêneros primários* quanto os *secundários* são de mesma natureza, o que os diferencia é a complexidade da elaboração. Essa distinção é a “[...] razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais” (BAKTHIN, 2003 [1952-53], p.282). Ignorar tal natureza, bem como as particularidades do gênero leva ao “formalismo e à abstração” além de “desvirtuar a historicidade do estudo” e enfraquece o vínculo língua/vida.

Em qualquer esfera da atividade humana, os gêneros *primário* e *secundário* podem refletir a individualidade de quem fala ou escreve, porém há determinados gêneros em que isso não se dá de modo mais efetivo. O âmbito literário, por exemplo, oferece diversas possibilidades para que seja expressa a individualidade do sujeito, já os documentos de esferas mais formais devem refletir apenas “[...] aspectos superficiais, quase biológicos da individualidade” (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 283).

É preciso, ainda, nesta discussão, mencionar as *dimensões social e verbal* dos *gêneros do discurso* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; RODRIGUES, 2005). A primeira diz respeito à “[...] situação de interação, que inclui o tempo e o espaço histórico, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (RODRIGUES, 2004, p. 424)”, o que, de certo modo, implica a existência de uma finalidade discursiva dentro de uma determinada esfera da atividade humana, com seus atores sociais autor e destinatário. Para Rodrigues (2004, p. 424), “[...] a situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela se integra ao enunciado, constituindo-se como uma das suas dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado”. A segunda refere-se ao “[...] seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (RODRIGUES, 2004, p. 424). Lidar com os *gêneros do discurso* implica lidar com essas duas *dimensões*, já que a configuração verbal do texto no *gênero* está estreitamente ligada ao universo social em que a interação social tem lugar. Escreve Volochínov (2013 [1930], p. 171):

Quase todas as palavras de nossa língua podem ter significados distintos, segundo o *sentido geral* de toda a enunciação. Esse sentido geral depende tanto da situação imediata que gerou diretamente a enunciação, como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio

comunicativo verbal específico. Assim, cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma *verbal* e outra *não verbal*.

Desse modo, um processo de escolarização ocupado em lidar com a *língua* nas práticas sociais tem, necessariamente, como horizonte não apenas a dimensão verbal dos *gêneros do discurso*, mas especialmente sua dimensão social, sem cujo enfoque a abordagem pedagógica tende a se manter de modo prevalecente na correção da forma da escrita, na conhecida *redação escolar*. Entendemos, enfim, que o quadro proposto por Geraldi (1997 [1991], p.161), de cujos componentes vimos nos ocupando até aqui tem como base ambas as *dimensões* mencionadas. Segue o quadro:

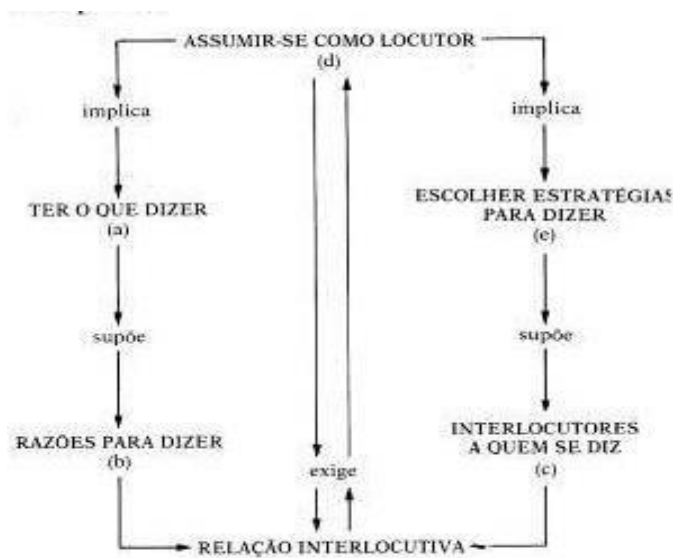


Figura 1

Fonte: Geraldi (1997 [1991], p. 161)

Na figura 1, parecem-nos claramente visibilizadas ambas as *dimensões*, em estreita relação, evidenciando a importância de uma ação escolar que as considere na educação dos alunos para a produção textual escrita. Voltaremos a essas dimensões por ocasião da análise dos dados. Tendo, assim, mencionado importantes conceitos do Círculo de Bakhtin, passamos à próxima seção que focaliza o fenômeno do *letramento*, cujos

conceitos derivados apontam para a impropriedade de ações educacionais alheias à historicidade dos alunos, sobretudo aquelas focadas em relações matemáticas entre idade e seriação escolar, como parece ser o caso, aqui.

2.2 A MATERIALIDADE TEXTUAL NA ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÕES COM O CONCEITO DE GRAMÁTICA

Produzir textos exige um exercício de domínio da materialidade formal da língua apenas em razão da dimensão interacional, da importância das relações com o outro que se instituem por meio dos *gêneros do discurso*, as quais justificam haver a produção escrita. Somente por conta dessa interação, torna-se relevante que, depois da leitura dos textos produzidos pelos alunos, haja uma ação docente atenta a problemas mais frequentes da turma de modo a promover uma atividade de análise e reflexão linguísticas. Não se trata, portanto, de utilizar o texto como pretexto para propor atividades metalinguísticas, pois estas devem ser suscitadas por atividades epilinguísticas que as tenham antecedido. (GERALDI, 2010). Nesse sentido, é relevante criar condições para que os estudantes pensem na lógica das convenções de uso da linguagem escrita. Através do processo de observação, formulação de hipóteses, é relevante facultar ao aluno uma compreensão intuitiva de um processo gramatical, chegando a conhecimentos já sistematizados da ortografia de sua língua, entre outras implicações sistêmicas. Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho com a Língua Portuguesa, seja com a gramática ou com a leitura e a escrita, precisa passar por um processo em que cada sujeito reflita sobre as suas experiências (de vida e de falante do português), escrevendo textos, estabelecendo novas relações com o já produzido e refletindo sobre as regularidades de uma língua que ele já conhece e domina em sua oralidade.

Para Geraldi (2010), os alunos têm demonstrado limitações na capacidade de se exprimir. E isso se dá porque eles têm de escrever para o professor, o que tende a fazer com que o aluno dê mais atenção à forma (que nesse caso requer ressignificação) do que ao conteúdo. Há certa restrição sobre *o que dizer* quando da produção textual na escola; além disso, professores ao invés de considerarem a opinião dos alunos expressas nos textos, tendem a priorizar o apontamento de erros, o que precisa se dar, mas não constituindo motivo para a depreciação da produção do aluno. Ao ler uma produção textual, compete ao professor focalizar aquilo que compromete a textualidade, evitando centrar sua

leitura em pequenos desvios da norma que tendem a ser superados com uma imersão efetiva nos desdobramentos da cultura escrita. Uma avaliação textual ancorada exclusivamente na forma (gramática) em detrimento do conteúdo – que consequentemente gera notas baixas – na maioria das vezes desestimula os alunos e tende a gerar inseguranças e afastamentos em relação ao ato de escrever.

Historicamente o ensino escolar da gramática não visou à construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar os objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxonômica). (GERALDI, 2010, p. 184).

No Brasil, ao que parece, o ensino da língua materna tende a se resumir à transmissão das regras gramaticais de uma variedade considerada como *a língua* (FARACO, 2008). Dá-se muita ênfase a esse conhecimento teórico que pouco contribui para o domínio da língua e suas múltiplas faces formais e informais. Além disso, há a confusão estabelecida entre o que seja saber uma língua e saber sua gramática, o que dificulta, em grande medida, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas.

Assim, é papel da escola abrir os horizontes do aluno para as variedades ainda não conhecidas e, sendo a linguagem do aluno extremamente complexa, seria interessante se a escola considerasse o capital linguístico que ele traz, não desperdiçando esse material tão relevante.

Sobre o ensino da língua materna, Britto (2003, p. 11) registra que ele

[...] deve assumir uma função instrumental, pois é pelo manejo proficiente da língua que o cidadão pode desempenhar seus vários papéis: o de consumidor, o de eleitor, o de litigante, o de fiscal, e tantos outros, para o desempenho dos quais se requer um conhecimento de estratégias

de leitura e de produção de textos e dos diversos registros da língua. Assim, ensinar a Língua Portuguesa deixa de ser um mecanismo de imposição de regras organizadoras da variante padrão culta, materializada em textos de autores clássicos, para se tornar pré-requisito da mobilidade social.

Nesse sentido, a produção textual não pode ser concebida como uma prática que se encerra em si mesma e, sim, como uma prática que valorize os discursos e interdiscursos que a permeiam e também que não *sufoque* as variedades linguísticas – dos alunos – que divergem da norma padrão.

Essa questão do enfoque na forma, ainda que amplamente conhecida na esfera acadêmica, importa neste estudo, como mostraremos ao longo da análise, porque o enfoque da ação docente, na leitura dos textos produzidos pelos alunos, persiste sendo a forma, nos limites mais básicos das correções ortográficas, de paragrafação e afins. Assim, ainda que estejamos conscientes de o quanto já se exauriram as reflexões sobre o que seja *gramática* e como a *norma padrão* é tomada sob uma perspectiva prevalecente no cotidiano escolar, parece-nos que essa exaustão da discussão corresponde à esfera acadêmica, estando a esfera escolar ainda bastante suscetível de abordagens tidas como superadas nas discussões teóricas.

3 IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (Angela Kleiman).

O letramento, um dos temas mais caros à Linguística Aplicada e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita serão objetos de análise neste capítulo. Iniciamos pelo conceito de *letramento* assumidos por alguns dos principais teóricos da área. Apresentaremos os *modelos ideológico e autônomo* propostos por Street (1984; 2003), com menção a estudos de Kleiman (1995), que é uma das principais estudosas deste tema no Brasil. Além disso, serão consideradas discussões sobre os *letramentos vernaculares e dominantes* sob a ótica de Rojo (2009) e, para finalizar, abordaremos os estudos acerca dos *eventos* (HEATH, 2001[1982]) e das *práticas de letramento* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

3.1 UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO

Os estudos acerca do *letramento* iniciaram-se no Brasil na década de 1980. Esse conceito surgiu como uma tentativa de dissociar alguns fenômenos sociais que, até então, estavam vinculados à *alfabetização*. Tal conceito é visto por vários enfoques pelos estudiosos da área. Interessa-nos, para as finalidades deste estudo, a concepção de Kleiman (1995, p. 19), para quem “[...] o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos [...]”. As práticas escolares fundadas na escrita passam, então, a ser concebidas como prática social.

Para Soares (2003, p. 28), em uma discussão mais voltada para a esfera escolar, *letramento* e *alfabetização* são inseparáveis e, “[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente,

envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos [...]”. O ato de alfabetizar acontece no âmbito do fenômeno do *letramento*.

Dissociar a alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

De acordo com essa autora, o *letramento* surgiu a partir da ampliação do conceito de *alfabetização* decorrente da centralização urbana da vida social e das atividades profissionais dos sujeitos ocorrida nos últimos anos. Essa centralização ressignificou o uso da leitura e da escrita, tornando essas práticas indispensáveis à ‘sobrevivência’ do indivíduo em uma sociedade crescentemente mais centralizada na escrita. Soares (2003), afirma ainda que, para que o indivíduo esteja inserido de forma efetiva em um meio cujas práticas sociais envolvam a leitura e a escrita, não basta apenas saber ler e escrever. Esse conhecimento é apenas fundamento das suas relações; ele precisa usar de forma competente essa base, nos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; GOULART, 2012) em que esteja envolvido.

A ampliação do conceito de *alfabetização* implica entender esse processo como uma ação mais abrangente que o simples ato de ensinar a codificar e decodificar a língua na modalidade escrita. Assim, em tal conceito estariam contidas, de forma implícita, as práticas contempladas no conceito de *letramento*.

Segundo Graff (1994), a *alfabetização* precisa ser repensada para que possa se adequar aos novos tempos, pois o processo de alfabetização não acompanhou o ritmo das mudanças sociais. Discussões sobre *alfabetização* há muito vêm sendo manipuladas em prol da manutenção e reprodução das sociedades classistas/elitistas; o autor critica o mito do alfabetismo como uma ferramenta para a manutenção do *status quo* da sociedade. Para Graff (1994), a *alfabetização* vista nesses termos não traz

grandes vantagens ao sujeito, pois não lhe garante mobilidade social, além de não promover o desenvolvimento de um país.

Para Britto (2003) o termo *letramento*, dependendo do tipo de raciocínio desenvolvido, pode assumir significados diferentes. Ele pode ser visto como um conceito ampliado de *alfabetização* quando se supõe um agente formador que define como se dará a distribuição dos saberes (o Estado, por exemplo). Por outro lado, pode ser entendido como a capacidade objetiva de uma pessoa ou grupo de assumir uma postura pró-ativa em uma sociedade letrada. Ribeiro (2003), por sua vez, ao invés de usar o termo *letramento*, prefere *atitudes*, que, segundo Britto (2003), “[...] recobrem os mesmos problemas que os que identificam os trabalhos em que o letramento é o termo de referência”. Percebe-se com isso, que há muita discussão acerca do conceito de *letramento*, no entanto todos tendem a girar ao redor de eixos que vinculam a escrita a práticas sociais.

Tfouni (2006 [1995]), em uma perspectiva que entendemos sociocognitiva, conceitua *letramento* distinguindo-o de *alfabetização*. De acordo com ela, “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Ela reafirma essa diferença entre *alfabetização* e *letramento* insistindo no caráter individual da alfabetização e no caráter social do letramento:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...]. “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. (TFOUNI, 2006 [1995], p. 9-10).

Ao conceituar *letramento*, Tfouni (2006 [1995]) menciona o impacto social ou as mudanças sociais e discursivas causadas com o advento da escrita. Isso, para Kleiman (1995), é desdobramento constitutivo do *letramento*. Esta última autora referencia as práticas sociais de leitura e escrita e os *eventos* em que elas ocorrem como nodais no conceito de *letramento*. Ambas as autoras mantêm, como núcleo em seu processo de conceituação, as práticas sociais de leitura e de escrita para além da aquisição do sistema de escrita em si e por si mesma; embora as reflexões de Tfouni (2006 [1995]) tenham uma conotação mais sociocognitiva e as teorizações de Kleiman (1995) caracterizem-se por uma abordagem mais efetivamente antropológica. Importa

considerar, ainda, que um indivíduo, mesmo que seja alfabetizado, pode apresentar usos da escrita rarefeitos, entretanto, como frisa Soares (1998), esses dois processos são indissociáveis e interdependentes: a *alfabetização* tem um começo e um fim, já o *letramento* ocorre indefinidamente. Como afirma Britto (2003, p. 54), além dessa condição (alfabetizado/analfabeto) há também “[...] uma estreita correlação entre letramento e condição social”.

Os sujeitos oriundos de classes abastadas, ao que parece, têm maior acesso ao *modus vivendi* e aos bens culturais produzidos por uma sociedade letrada; ao que parece, isso ‘tende’ a fazer com que tais sujeitos tenham mais familiaridade com a leitura e a escrita. Pode-se afirmar também, que as diferentes formas com que os sujeitos lidam com práticas sociais que envolvam a escrita são determinadas socioculturalmente pelo contexto em que estão inseridos.

Heath (2001 [1982]), em pesquisa empreendida em três comunidades dos EUA (Maintown, Roadville e Trackton) com aspectos econômicos e socioculturais distintos, no intuito de depreender eventos que envolviam a escrita. Observou diferentes *eventos de letramento* e constatou que os usos da escrita variavam de uma comunidade para outra.

Em *Maintown*, observou *eventos* que remetiam à práticas sociais direcionadas ao desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita. Isso se evidenciou na decoração dos quartos dos filhos, das famílias participantes do estudo, com personagens de histórias infantis, na verbalização dos conteúdos de livros e dos personagens, na comparação do mundo real com personagens dos livros etc. Nessa comunidade, as práticas que evoluíam a escrita eram mais evidentes, os usos sociais dela mostraram-se muito próximos daqueles operacionalizados na/pela escola. As crianças oriundas de famílias que mantêm condutas desta natureza tendem a estar mais familiarizadas com as práticas escolares e, conseqüentemente, quando em idade escolar, sobressaem-se em relação às demais.

Em *Roadville*, no que se refere aos incentivos às práticas de leitura e escrita, pode-se dizer que, de acordo com a pesquisa de Heath (2001 [1982]), os pais incentivam a leitura e o contato com os livros desde muito cedo. No caso da leitura, ela se dava de uma maneira que não possibilitava à criança, a transposição do que foi apreendido em suas leituras para a vida real. Podemos dizer que há, nesse caso, uma espécie de condicionamento que é evidenciado pelos estímulos. Apesar de terem contato com o livro, esse [contato] se torna superficial, uma vez que não

há internalização do que foi lido. Há, sim, uma sensação de sucesso que ao final será premiada.

Em *Trackton*, Heath (2001 [1982]) percebeu que logo ao nascer, a criança já era inserida no mundo dos adultos e que os usos da escrita dessa comunidade eram bem diversos daqueles empreendidos na/pela escola. Em seu trabalho, não há menção de contato, por parte das crianças, com livros infantis, com a prática de leitura, com contação de histórias ou com outras práticas que pudessem familiarizar a criança com o mundo da escrita.

Acreditamos, pois, que, uma maior exposição das crianças – no âmbito familiar – às práticas em que a escrita esteja presente, ou seja, aquelas que se aproximam das *práticas de letramento* escolares, terá reflexo positivo no seu desempenho escolar, pois, de certa forma, a criança já teve um contato prévio com tais *práticas* (HEATH 2001 [1982]). Para Rojo (2009, p. 123),

[...] inicialmente o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence – isso é, da maior ou menor presença em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita – e por outro [...] dos diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido. Importante apresentarmos a posição de Gee (2005, p. 135) para quem a linguagem é “um elemento de totalidades maiores: elemento de múltiplas e socioculturalmente diversas formas de estar no mundo ou formas de vida [Discursos] que carecem de sentido se isolam dessas formas de vida”.

A pesquisa de Heath (2001 [1982]) ancora a visão de Street (2003, p. 78) acerca das *práticas de letramento* quando ele afirma que “[...] the concept of literacy practices [...] not only attempts to handle the events and the patterns of activity around literacy events, but to link them to

something broader of a cultural and social kind”⁵; o enfoque desse autor será objeto de nossa atenção na seção que segue.

3.2 OS MODELOS DE LETRAMENTO DE STREET

Tomando por base o conceito de *letramento* assumido por Kleiman (1995), discutimos desdobramentos desse conceito, a exemplo de *modelos de letramento*. Diferentes usos sociais da escrita exigem do indivíduo condutas específicas; sendo assim, torna-se difícil conceber apenas uma configuração que dê conta de todas as práticas sociais existentes. Quando se toma *letramento* como práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos (SCRIBNER; COLE, 1981; KLEIMAN, 1995), importa considerar suas mais variadas facetas, o que nos remete aos conceitos a seguir expostos.

3.2.1 Modelo autônomo de letramento

O *modelo autônomo de letramento*, segundo Street (1984), é aquele em que se pressupõe a possibilidade de educar um indivíduo para a erudição. Trata-se de uma concepção de *letramento* como produto que, quando disseminado, ‘garante’, em tese, a determinado grupo, pleno desenvolvimento social e econômico. Tal modelo é definido, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de usos da escrita, quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social).

[...] the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, "illiterate" people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted

⁵ O conceito de práticas de letramento [...] não só tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, e sim relacioná-las com algo mais amplo, com a diversidade sociocultural. (Tradução nossa)

for their "illiteracy" in the first place. I refer to this as an "autonomous" model of literacy. The model, I suggest, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects. Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another [...]⁶. (STREET, 2003, p. 77).

Esse modelo, quando posto em prática, não considera as práticas sociais locais, sendo estas relegadas a um plano inferior; como se houvesse um letramento padrão que, depois de adquirido, faria com que o indivíduo desenvolvesse capacidades (de forma natural/autônoma) de se inserir nos mais variados contextos em que a escrita seja requerida. Há, nesse contexto, profundas implicações nos processos de escolarização das classes dominantes (ROJO, 2009).

A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizem a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se,

⁶ [...] pressupõe-se que o letramento em si – autonomamente- terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Ao se apropriar desse modelo de letramento, as pessoas pobres, os analfabetos, os aldeões, os jovens citadinos etc terão um aumento nas suas capacidades cognitivas, melhorando, assim, suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente de suas condições sociais e econômicas. [...] esse modelo, disfarça as suposições culturais e ideológicas que o sustentam para que, em seguida, possa ser apresentado como neutro e universal e que o letramento, como tal, tem a capacidade de promover tais benefícios aos sujeitos. Pesquisas em NLS desafiam essa visão e sugerem que, na prática, o letramento varia de acordo com o contexto e, também, de uma cultura para outra, [...]. (Tradução nossa).

enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade ou a consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada a função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores reconstroem, durante a interação. (KLEIMAN, 1995, p.22).

Kleiman (1995) entende que o *modelo autônomo de letramento* vem sendo empregado como se essa fosse a única forma de se desenvolver o letramento, sem grandes modificações desde o século XIX, quando se pregava a educação em massa. Já para Oliveira (2009, p. 1),

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais orientadas a partir de propósito, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas [...].

No *modelo autônomo o letramento* é compreendido como um fenômeno isolado de contextos de interação em que os fatores sociais de produção e interpretação não são considerados. A leitura é compreendida como ato isolado do sujeito, mera ação cognitiva de decifrar um código registrado sobre um texto e conferir-lhe sentidos, o que suscita polemizações, pois não há como o sujeito despir-se de sua bagagem cultural ao interpretar uma informação. Nesse modelo, de acordo com Goulart (2012, p.29),

[...] a escrita seria tomada sob a perspectiva da imanência e independência dos contextos de uso. Nesse sentido, as funções da linguagem seriam afetadas pelo domínio da escrita, sobretudo no que diz respeito às funções lógicas, uma vez que, nessa concepção, a escrita desenvolveria nos indivíduos habilidades para lidarem com abstrações, o que não se processaria do mesmo

modo pela oralidade, de acordo com a perspectiva *autônoma*.

Sendo essa a concepção de letramento que tende a ser difundida pelas escolas, atribui-se, nesse modelo, o fracasso da escolarização ao indivíduo. Ao realizar a transferência do fracasso para o indivíduo, é estabelecido o apagamento do contexto sócio-histórico em que ele ocorreria (KLEIMAN, 1995). As condições de aprendizagem, através do ‘embate’ entre os discursos privilegiados e não privilegiados, dos usos específicos da leitura e da escrita, que não são levados em conta, evidenciam certo desprezo ao contexto imediato em que se dá tal prática. Tfouni (2006 [1995], p. 36) considera que esse modelo de letramento “[...] se vincula de forma precisa à escrita e, por conseguinte, à alfabetização, e consequentemente cria um abismo intransponível entre alfabetizados e não alfabetizados”. O *modelo autônomo de letramento* reforça a dicotomia entre letrado/não letrado como sinônimo de ‘superioridade’ e ‘inferioridade’. Tal como mostra Britto (2003; 2012), o simples manejo do código da escrita – acrescentamos: como o toma o *modelo autônomo de letramento* –, não garante ao indivíduo plena inserção social. Há complexas questões socioeconômicas implicadas nesse processo.

3.2.2 Modelo ideológico de letramento

Street (1984) propõe uma nova perspectiva para o *letramento*, proposta que nomeia por *modelo ideológico de letramento*. Esse modelo leva em consideração a etnografia dos grupos e ancora-se nas diferentes práticas sociais dos entornos socioculturais em que esteja sendo desenvolvido: “[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill, that it is always embedded in socially constructed epistemological principles [...]”⁷. (STREET, 2003, p. 4). Esse modelo apresenta a retomada crítica da escrita e da leitura, compreende que as *práticas de letramento* dependem da sociedade e das ideologias e que a leitura é uma forma de construção de identidade e de percepção dos jogos de poder social. Nessa perspectiva, as *práticas de letramento* mudam

⁷ “[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]”. (Tradução nossa).

segundo o contexto e envolvem não apenas elementos culturais, mas estruturas sociais e de poder. Esse modelo de letramento

[...] leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpeladas pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, em um viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância do modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização/letramento entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escola e universidade –, deve ser substituída por uma visão que contemple a distribuição de poder na sociedade. (BALTAR, 2010, p.216).

De acordo com Kleiman (1995), o *modelo ideológico* proposto por Street (1984) não trata apenas de uma forma de letramento, mas, sim, de *letramentos múltiplos*⁸, os quais não estão ligados de maneira casual com o desenvolvimento e o progresso e pressupõem “[...] a existência de grandes áreas de interface de práticas orais e práticas letradas [...]” (KLEIMAN, 1995, p.22). Não se trata aqui, de uma forma específica de letramento, mas de um modelo mais flexível capaz de abarcar diferentes nuances das práticas sociais que se baseiam na escrita; um modelo que esteja de fato imbricado com as práticas da comunidade na qual os usos

⁸ “Essa conotação pluralizada que atribuímos ao fenômeno do letramento tem suscitado algumas derivações equivocadas, como letramento eletrônico, letramento matemático, apenas para citar alguns. Entendemos que, ao tratarmos sobre o tema, a escrita precisa estar presente, mesmo que na condição de objeto de escuta, a exemplo de um pai a contar histórias [derivadas de livros] para seu filho dormir, e que o estudo realizado por Heath (2001[1982]) evidencia perfeitamente, o que não parece ser o caso de muitas dessas nominalizações contemporâneas que surgiram referindo-se ao letramento.” (GOULART, 2012, p.49).

da escrita estejam sendo disseminados. Street (2000; 2010) adverte que não se pode, tampouco, atrelar a cada cultura ou grupo social um tipo de letramento específico. Domínios da escrita devem facultar aos sujeitos inserirem-se no mundo globalizado em que vivem, proporcionando-lhes, além do domínio das práticas sociais locais, uma visão mais ampla do mundo que o cerca.

No *modelo ideológico*, segundo Street (1984), as *práticas de letramento* são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Para Kleiman (1995, p. 21), esse modelo

[...] não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Consequentemente, ao contrário do *modelo autônomo*, os pesquisadores que adotam a perspectiva do *modelo ideológico* vão investigar práticas (plurais) de *letramento*, contextualizadas em esferas específicas da atividade humana (grupos, instituições, contextos), nas quais funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social são colocados numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que, portanto, não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

Importa, pois, salientar que, embora a aparente dicotomia que uma leitura superficial acerca das definições de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* possam suscitar, tais modelos

[...] jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento que em realidade disfarça maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido o modelo autônomo

mostra-se profundamente ideológico. (STREET, 2003, P.9).

Exemplo disso é o letramento escolar, que foi pensado, produzido, aprovado e julgado adequado para ser posto em prática nas mais diversas instituições de ensino, por uma determinada classe de sujeitos, discussão que remete a um desdobramento deste ideário, os *letramentos dominantes* e *vernaculares*.

3.3 LETRAMENTOS DOMINANTES E LETRAMENTOS VERNACULARES

De acordo com Rojo (2009), estudos mais recentes sobre o *letramento* apontam para uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura escrita, o que implica, segundo Street (2003), um reconhecimento dos letramentos situados. Como eles estão diretamente ligados a questões ideológicas e de poder, tendem a ocorrer valorações. Isso está relacionado ao prestígio e à visibilidade atribuída pela sociedade a cada um desses enfoques do letramento – *vernacular* ou *dominante*. Segundo Hamilton (2000), as *práticas de letramento* são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.

Para Rojo (2009, p. 113), “[...] os novos estudos do letramento têm se voltado, em especial, para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas [...]”; contudo, também por implicações da globalização, ocorreu o surgimento de novos *letramentos*, decorrentes, principalmente, das mudanças relativas aos meios de comunicação, que também carecem de uma atenção especial.

Os *letramentos dominantes* – mais ligados à aprendizagem formal – pressupõem agências/agentes disseminadores que lhes conferem poder e os legitimam, ou, como escreve Rojo (2009, p. 102), eles “[...] estão associados a organizações formais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio [...]”, tornando-se, desse modo, *letramentos* legitimados institucionalmente e, portanto, mais valorizados. Já os *letramentos vernaculares* – ligados à aprendizagem informal e espontânea – tendem a ser ‘livres’, não passíveis de regulação ou controles sistematizados. Têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas

loais e, como tal, frequentemente são desvalorizados, negligenciados ou marginalizados pela cultura ‘oficial’⁹.

Nos *letramentos dominantes*, os procedimentos, os *eventos*, os papéis já estão pré-determinados, pois existem instituições que os regem. Já os *vernaculares* tendem a seguir mais livres, adaptando-se às circunstâncias e se autorregulando. Percebe-se tal adaptação quando demandas do *letramento dominante* são impostas a um indivíduo que domina apenas os *letramentos vernaculares*. Em tais ocasiões, usuários da escrita parecem fazer uma espécie de hibridização entre esses *letramentos*, a fim de atender a tais demandas. Essa mescla favorece a incorporação/ressignificação de valores – e, até mesmo, algumas mudanças de/nas *práticas* –, entre os *letramentos* em questão (STREET, 2003a).

Ainda que essa distinção – *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* – seja produtiva para a compreensão das relações de tensão que caracterizam os usos sociais da escrita no âmbito das múltiplas e diferenciadas relações que os homens estabelecem entre si nas mais variadas esferas da atividade humana, parece certo ser significativamente difícil estabelecer demarcações efetivas entre usos *dominantes* e *vernaculares* que talvez devam ser concebidos no plano de um *continuum* e não no plano da categorização bipolar. Essa consideração ganha especial significado se considerarmos que também os *letramentos vernaculares*, no escopo do grupo social de que emergem, tendem a ser objeto de regramento e de institucionalização; a não se atribuir a eles o *status* de universalidade não se lhes subtrai a condição de institucionalização no âmbito *local*.

3.4 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Estudos seminais de Heath (2001 [1982]) propuseram o conceito de *eventos de letramento*, concebendo-os como situações presentes no cotidiano das pessoas, ações que envolvam a modalidade escrita da língua. Ler um livro, reconhecer o itinerário de um ônibus, fazer um bolo com a ajuda de uma receita, reconhecer os sinais de trânsito, saber se orientar por intermédio de placas são exemplos de *eventos de letramento*

⁹ Apesar dessa distinção entre *letramentos vernaculares* e *dominantes*, não nos é possível traçar uma fronteira nítida entre eles, os quais mantêm uma relação dialógica e se interpenetram, estando sujeitos a constantes imbricamentos. Sendo assim, como já mencionamos anteriormente, não podem ser vistos de maneira dicotômica.

(GOULART, 2012; CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI; PEDRALLI, 2012).

Nessa discussão, consideramos que o advento da escrita como tecnologia revolucionou as relações sociais. Até mesmo ao caminhar pelas ruas, vivenciamos *eventos de letramento*. Hoje, nas sociedades de cultura letrada, tudo gira em torno desta modalidade da língua: a escrita. Podemos considerar *práticas de letramento* como sendo os modos de utilização da linguagem escrita que variam conforme a cultura e a esfera da atividade humana. Estão envolvidos nessas práticas valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que são representados por meio de ideologias e identidades sociais. (STREET, 1988)

Para Barton (1994), as pessoas interagem com a escrita no seu dia a dia não necessariamente valendo-se da aprendizagem formal dessa modalidade da língua. Esse autor, por entender que as *práticas de letramento* influenciam e são influenciadas pelo meio, propõe uma ‘abordagem ecológica’ dessas práticas. Tal abordagem “[...] aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning¹⁰” (BARTON, 294, p. 32).

Sabemos que, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, torna-se quase impossível não ser afetado pelas demandas de leitura e escrita e que, mesmo não sendo escolarizada, uma pessoa pode ser considerada letrada. Para esse autor, as pessoas se valem de diferentes usos da escrita que têm respaldo nas diversas culturas e esferas da atividade humana. Assim, de acordo com Barton, Hamilton e Ivanic (2000) podemos perceber tais diferentes usos, o que implica, também, diferentes *práticas* ambos situados socialmente.

No entendimento de Hamilton (2000), as *práticas de letramento* são formas gerais de cultura, vivências que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os sujeitos interagem durante suas vidas; essas *práticas*, no entanto, não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Toda *prática de letramento* é constituída a partir de uma rede de elementos, e se materializa em *eventos de letramento*. O quadro a seguir – proposto por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p.17), em uma

¹⁰ [...] tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem (tradução nossa).

tradução de Oliveira (2008) – aponta os elementos básicos que compõem as *práticas e os eventos de letramento*.

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade - quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Quadro 2: Elementos básicos de *eventos e práticas* de letramento

Fonte: Oliveira e Kleiman (2008, p.103)

Partindo desse entendimento acerca dos *eventos* e das *práticas de letramento*, consideramos esses elementos que apontam para a complexidade do letramento. Entendemos, também, que, para o entendimento do letramento, importa transcender o que está explícito, pois grande parte dos elementos que o caracterizam estão subjacentes ao observável (BARTON; HAMILTON; IVANOVIC, 2000; GOULART, 2012; TOMAZONI, 2012). Ainda, de acordo com Oliveira e Kleiman (2008, p.103),

Em face do seu caráter interdisciplinar e multidimensional, o fenômeno do letramento é constituído por aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística, estando nele embutidos: processos de aquisição, formas particulares de engajamento, rotinas, ritos, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, gêneros, discursos, instituições, disposições, imagens e processos de regulação específicos, entre outros. Os letramentos são, por isso, situados, localizados em tempos e espaços sociais.

Considerando o *letramento* dessa maneira, análises acerca das *práticas* levam em consideração sua dimensão contextual. Assim, questão relevante, em se tratando desta reflexão, é a compreensão de que, sob o ponto de vista do *modelo ideológico de letramento*, os usos da escrita são situados social e historicamente, o que tem estreitas relações com questões de poder econômico e de acesso à plena escolarização. Sob essa perspectiva, os *eventos de letramento* de que participamos têm base nas *práticas de letramento* que nos caracterizam como membros de grupos sociais, o que precisa ser considerado na tensa relação entre o que chamamos de *letramento dominantes* e *letramentos vernaculares*, do que já tratamos em seção anterior.

Para Street (1988), as *práticas de letramento* são os valores atribuídos aos *eventos*. Pode-se dizer que a cada vez que determinado signo ou conjunto de signos escritos são interpretados, eles não o serão da mesma forma, uma vez que exigem agenciamento de valores, experiências, percepções que se constroem nos diferentes grupos sociais (GOULART, 2012; EUZÉBIO, 2011). As *práticas de letramento* estão, reiteramos, relacionadas aos modos de utilização da linguagem escrita que variam conforme a cultura e a esfera da atividade humana. Podemos entender, então, que as *práticas de letramento* são os modos com que cada indivíduo concebe determinados *eventos de letramento* e participa ou não deles (STREET, 1988; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994).

O modo como um indivíduo interpreta/participa de um *evento* traz consigo implicações de suas representações culturais e de suas vivências. Trata-se de uma variabilidade que não tem origem nos sujeitos em si mesmos, mas nas relações desses sujeitos entre si, em grupos sociais situados, isso porque os usos da escrita estão ancorados em diferentes *práticas de letramento*. Existem diferentes *eventos de letramento*

ancorados por diferentes *práticas*; nem os *eventos de letramento* nem as *práticas de letramento* podem ser vistos como uma situação invariável. De acordo com Oliveira e Kleiman (2008), as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios da atividade humana, a aspectos particulares da vida cultural e a diferentes sistemas simbólicos.

Considerando o caráter interdisciplinar e multidimensional do fenômeno do letramento, toda e qualquer análise acerca das *práticas* precisa considerar sua dimensão contextual. Assim, questão relevante, nesta reflexão, é a compreensão de que, sob o ponto de vista do *modelo ideológico de letramento*, os usos da escrita são situados social e historicamente, o que tem estreitas relações com questões de poder econômico e de acesso à plena escolarização. Sob essa perspectiva, os *eventos de letramento* de que participamos têm base nas *práticas de letramento* que nos caracterizam como membros de grupos sociais, o que precisa ser considerado na tensa relação entre o que chamamos de *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*.

3.5 LETRAMENTO E IDENTIDADE: A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO CRÍTICO SOB A ÓTICA FREIRIANA

Entendemos que é na interação social, por meio de práticas diversas, que o homem se constitui como sujeito e reafirma sua identidade. As práticas sociais possibilitam a representação do sujeito e do outro fazendo com que ambos se identifiquem como pertencentes a determinadas comunidades discursivas, emergindo, assim, suas identidades.

Nas agências de letramento, em se tratando de *práticas e eventos de letramento*, abre-se espaço para a construção de novas identidades: a de sujeitos críticos capazes de escrever suas próprias histórias. Para a formação desses sujeitos, as escolas, ao que parece, precisam ser vistas como instituições representantes da heterogeneidade cultural e social abandonando a pecha de disseminadora dos valores e interesses dominantes; devem ser vistas, também, em seus contextos históricos e relacionais, pois como

[...] instituições, apresentam posições contraditórias dentro da cultura mais ampla e representam um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e *empowered* de modo tal que permite que os professores e alunos pensem e ajam de maneira

condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.14).

O caminho para a consolidação de uma escola nesses moldes, ao que parece, passa, “[...] pelo reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores”. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.15). Ele deve ser co-construído no dia a dia da escola, nos processos de interação, valorizando as práticas sociais dos agentes envolvidos e não as solapando. Nesse caso, somando-se ao conhecimento *apriori*, as novas *práticas* vêm para otimizar e não para substituir *práticas* consideradas inadequadas ou com menor valor/prestígio – aqui percebemos uma forte semelhança com as discussões acerca dos letramentos.

Essa é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas ao que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças sociais e culturais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.17).

Preocupado com a situação social da classe menos favorecida, Paulo Freire sempre se mostrou um ferrenho defensor de uma pedagogia crítica libertadora. Em suas obras (FREIRE; MACEDO 1990), critica contundentemente as formas tradicionais de alfabetização, principalmente aquelas que utilizam como ponto de partida e de chegada a língua e a cultura da classe dominante em detrimento das diversas variantes linguísticas e da diversidade cultural existentes.

O modelo de alfabetização proposto por Freire pode ser visto como um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla e também como a capacidade de indivíduos e grupos de se situarem na história, de se verem como atores sociais com capacidade de discutir seus futuros coletivos (FREIRE; MACEDO, 1990). Nesse modelo, a alfabetização é uma condição (e não garantia) para o empoderamento pessoal e coletivo, uma vez que desenvolve nos indivíduos a capacidade

de avaliar sua posição perante a sociedade e de questionar os valores sociais e ideológicos hegemônicos. “A alfabetização não é o equivalente de emancipação, [...] ela é a précondição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.11).

Giroux (1990), por sua vez, entende que definir a *alfabetização* como uma leitura do mundo e da palavra (no sentido freiriano) é lançar bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos.

De acordo com Freire e Macedo (1990), o sujeito deve, primeiramente, alfabetizar-se em seu contexto imediato, apropriando-se das práticas, cultura e experiência locais para, em um segundo momento, apropriar-se desses mesmos elementos, só que agora, os das esferas dominantes. Assim, poderá transcender seu próprio ambiente. O autor não usa explicitamente o termo *letramento*, mas entendemos que essa discussão gira em torno, além da aprendizagem do sistema de escrita, dos *letramentos locais e globais e vernaculares e dominantes*.

Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo o acesso a um **discurso predeterminado** e preestabelecido enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da cultura, dentro da qual se criaram ambientes para incorporar, de maneira participativa, todos aqueles discursos que atualmente estão sufocados pelos discursos dominantes. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.91, grifos nossos).

Trata-se de um modelo de alfabetização pensado para a classe dominante. Um modelo que menospreza a cultura e o discurso popular – os *letramentos vernaculares*. Não há como ignorar a existência de culturas diversas que foram herdadas socialmente e que fazem parte da identidade dos alunos. Ignorar a existência de tais culturas equipara-se a ignorar, também, a identidade desses indivíduos. A alfabetização contemplaria, nesses casos, além dos aspectos formais da língua, seus usos sociais e, também, as práticas de letramento da comunidade em que esteja sendo desenvolvida.

O reconhecimento e a valorização da bagagem linguística e cultural extraescolar do aluno, reafirmamos, é de fundamental importância e

ponto determinante para o sucesso dessa empreitada que visa, em primeiro lugar, à inclusão cultural e linguística. Assim, o conhecimento a ser objeto de apropriação por parte dos sujeitos precisa partir das práticas trazidas por tais sujeitos. Com isso, promovemos uma ampliação dessas *práticas* e não a mera substituição delas por outras consideradas de maior prestígio – o que causaria estranhamento e dificultaria o processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos, com aporte teórico desenvolvido nesse capítulo, ter sido suficientemente claros, no que se refere ao entendimento acerca das multifaces do *letramento* de sua constituição e, também, de sua importância para sujeitos inseridos em sociedades em que cada vez mais os usos sociais da escrita são requeridos. Passamos agora aos procedimentos metodológicos que nortearam nosso trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE NOVAS INTELIGIBILIDADES PARA O OBJETO DE ESTUDO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias. (FREIRE).

Buscamos, com os procedimentos relacionados neste capítulo, responder à nossa questão geral de pesquisa, que assim se coloca: **Considerando serem os participantes deste estudo egressos do programa de Correção de fluxo mencionado nesta dissertação e depreendendo suas práticas de letramento a partir de eventos de letramento em estudo, é possível inferir ressignificações em suas experiências com produção textual escrita?** Trataremos, aqui, do tipo de pesquisa, das características do campo e dos participantes, dos instrumentos de geração de dados e das diretrizes que nortearão nosso estudo.

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso. Estudos dessa natureza são amplamente utilizados em abordagens científicas, especialmente no espaço escolar, pois tendem a facultar a criação de inteligibilidades sobre questões que requerem um olhar mais efetivamente próximo dos fenômenos em estudo, olhar potencialmente capaz de abordar tais fenômenos sob diferentes perspectivas.

Valendo-nos de importantes instrumentos de geração de dados usados em pesquisas no campo da etnografia¹¹ – a interação com os participantes em entrevistas (ANDRÉ, 1995) e a imersão no seu cotidiano – esse processo exigiu de nós uma maior aproximação com os alunos envolvidos, focalizando sua historicidade e as práticas de uso da língua que caracterizam suas vivências e valorações em se tratando da modalidade escrita. Não se trata, pois, apenas de um estudo que se limita a quantificar ou qualificar e, sim, tentar descrever possíveis

¹¹ No caso deste estudo, não tratamos de *etnografia* especificamente, mas do uso de instrumentos de geração de dados de tipo etnográfico, considerando a impossibilidade de inserção em campo por um período de tempo mais alongado.

ressignificações acerca dos usos sociais da escrita – especificamente na produção textual escolar – empreendidos por alunos egressos do programa de CF que, a nosso ver, parece organizar-se sob a lógica do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Para dar conta dessa abordagem, retomamos, para esta dissertação, nossas vivências em campo ao longo do ano de 2012, quando realizamos pesquisa sobre este tema (PIRES, 2013) com os mesmos sujeitos aqui envolvidos. Na ocasião, reunimos um amplo conjunto de notas de campo sobre vivências dos participantes deste estudo com a modalidade escrita da língua, assim como reunimos dados de pesquisa documental, os quais foram de expressiva relevância para a retomada de nossa interação com tais estudantes ao longo de 2014, objetivando a realização da pesquisa que corresponde a esta dissertação. Faremos menção a esse processo ao longo do capítulo de análise de dados, à frente.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com três alunos do Ensino Médio, oriundos do programa de CF de uma escola de Educação Básica da rede pública do estado de Santa Catarina, localizada no município de Palhoça¹², estudantes com os quais – como mencionamos – já havíamos interagido em Pires (2013), estudo que teve como objetivo conhecer vivências desses alunos com os usos sociais da escrita quando cursavam a turma de CF que é foco nesta pesquisa. A escola em questão acolhe a uma clientela caracterizada como de vulnerabilidade social¹³, em sua grande maioria. Criada em novembro de 1889, atualmente, possui os Ensinos Fundamental e Médio e conta com 761 alunos nos três turnos.

¹² Município que pertence à região metropolitana da Grande Florianópolis-SC.

¹³ *Vulnerabilidade social* é um conceito que tem sua origem na área dos Direitos Humanos. Refere-se a grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seu direito à cidadania. Apesar de ser um conceito formulado recentemente, existe um consenso entre os autores que estudam essa temática, de que a vulnerabilidade social apresenta um caráter multifacetado, abarcando inúmeras dimensões, a partir das quais pode-se identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades (PADOIM; VIRGOLIN, 2013). Para as finalidades deste estudo, tomamos *vulnerabilidade social* sob o ponto de vista das fragilidades aqui mencionadas, com especial enfoque, porém, às dimensões sociais e econômicas que segregam os sujeitos de processos de plena escolaridade.

Quanto aos alunos participantes deste estudo, foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) inserção familiar caracterizada como inscrita no espectro de vulnerabilidade social – análise da natureza da empregabilidade dos pais e da configuração da inserção geográfica; b) alunos que trabalham no contraturno – condição que, em tese, reitera o pertencimento a estratos de vulnerabilidade social; c) terem participado, no ano de 2012, do programa de CF, o que nos colocou em contato mais uma vez com os participantes de nossa pesquisa anterior (PIRES, 2013).

Após uma análise preliminar do grupo, encaminhamos aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), de modo a fazê-los cientes dos objetivos e implicações deste estudo. Quanto à referenciação dos participantes, os alunos serão designados da seguinte forma: **LA**, **DM** e **RJ**¹⁴. Mais especificidades de seus perfis e de seus pertencimentos socioculturais perpassam o capítulo de análise de dados.

4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Dentre as técnicas utilizadas em estudos de caso descritas por André (1995), utilizamos, no processo de geração de dados, entrevistas semiestruturadas com os alunos, observações no cotidiano escolar – neste caso, retomada do amplo conjunto de notas de campo em Pires (2013) – e pesquisa documental, reunião de textos produzidos por eles em situações naturalísticas¹⁵ de ensino e aprendizagem de língua materna: nesse caso, textos produzidos em 2012, quando os participantes ainda estavam frequentando a turma de CF e textos produzidos em 2014, ano em que os participantes se encontravam cursando o Ensino Médio.

As entrevistas semiestruturadas com os alunos foram importantes instrumentos de geração de dados neste estudo. Tais entrevistas foram organizadas a partir de tópicos que buscassem depreender a historicidade dos estudantes em se tratando de suas vivências com a modalidade escrita da língua (Apêndice II). Focamos nos *eventos de letramento* que os

¹⁴ Conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, os participantes do estudo têm direito ao anonimato. Assim, optamos por referenciar os participantes pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes de forma desordenada.

¹⁵ Sob a ótica de André (1995), tal termo é utilizado quando o estudo-problema acontece no ambiente em que ele ocorre e sem qualquer intenção de manipulação pelo pesquisador, no nosso caso, *in sala de aula*, em atividades corriqueiras de ensino-aprendizagem da língua.

alunos informavam serem característicos de sua rotina – importa a ressalva de que não os acompanhamos nesses *eventos* e que tomamos conhecimentos deles pelas entrevistas e por retomada de nossas notas de campo de Pires (2013) –, e as *práticas de letramento* depreensíveis a partir desses *eventos* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; GOULART, 2012). Tratamos, inicialmente, sobre suas vidas escolares pregressas, logo após, sobre sua vida social cotidiana; isso nos aproximou deles, nos dando uma ideia de o quanto eles dominavam ou não práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita presentes na sua comunidade e fora dela. Para tal, valemo-nos de um roteiro com tópicos previamente estabelecidos que foram adaptados de acordo com a situação e que nos orientou nessa tarefa.

No que diz respeito às produções textuais escritas, nossa abordagem deu-se por meio da análise documental, ou seja, textos produzidos pelos alunos em situações naturalísticas de sala de aula. Tais textos, reiteramos, são resultados de atividades cotidianas de ensino e aprendizagem na aula de Língua Portuguesa na turma de CF e também na turma de Ensino Médio; trata-se de textos de 2012 e de 2014, os quais foram objeto de análise, sob vários aspectos, comparativa.

Com os textos em mãos, procedemos essa análise com o intuito de depreender possíveis avanços (possibilitados pelo lapso temporal em questão) no que se refere a uma maior familiaridade com as *práticas de letramento* da esfera escolar e, também, na busca de compreender se houve algum tipo de ressignificação no que tange suas *práticas de letramento*.

Assim, tomamos as produções textuais dos alunos como documentos primários para o processo de geração de dados. Valendo-nos de entrevistas, observações e análise documental, empreendemos o processo de geração de dados para a realização deste estudo.

5 VIVÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM OS USOS SOCIAIS ESCRITA E EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO TEXTUAL

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o saber. (Paulo Freire).

Neste capítulo, procedemos à análise dos dados gerados neste estudo. Para responder à questão central da pesquisa – **Considerando serem os participantes deste estudo egressos do programa de Correção de fluxo mencionado nesta dissertação e depreendendo suas práticas de letramento a partir de eventos de letramento em estudo, é possível inferir ressignificações em suas experiências com produção textual escrita?** Começaremos nossas discussões pela análise dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) e das *práticas de letramento*, que depreendemos nas interações que mantivemos com os alunos ao longo de dois anos. Em seguida, faremos a análise e caracterização interpretativa dos textos produzidos em situações naturalísticas de sala de aula pelos alunos participantes do presente estudo, considerando para isso as condições de produção propostas por Geraldini (1997 [1991]) e as *práticas de letramento* (STREET, 1988) que remetem a vivências desses alunos com a modalidade escrita da língua no que diz respeito à apropriação dos diferentes *gêneros do discurso*.

5.1 VIVÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

É nosso propósito, aqui, responder à primeira questão suporte, um dos desdobramentos de nossa questão geral de pesquisa, ou seja: **De que eventos de letramento esses alunos informam participar na escola e fora dela e que práticas de letramento é possível depreender a partir das especificidades desses eventos informados?**

Consideramos, pois, que os *eventos de letramento* são situações presentes no cotidiano das pessoas, ações que envolvem a modalidade escrita da língua (HEATH, 2001 [1982]). Desse modo, ações como a leitura de um livro ou jornal, de placas publicitárias ou de trânsito, orientar-se por placas, assistir a um filme legendado etc., tal qual já mencionamos em capítulo teórico, são considerados *eventos de letramento*. Em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica (BRITTO,

2012), os *eventos de letramento* podem ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, não há como ficarmos alheios a tais *eventos*, embora muitas vezes, a condição que assumimos, como *interactantes* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) seja de menor protagonismo em razão das tensões entre *acesso* e *disponibilidade* (KALMAN, 2003) aos/dos *artefatos* (HAMILTON, 2000) envolvidos nos textos nos *gêneros do discurso* mediados pela modalidade escrita da língua.

Já, as *práticas de letramento*, são os valores atribuídos aos *eventos* (HAMILTON, 2000). Elas estão, reiteramos, relacionadas aos modos de utilização da linguagem escrita que variam conforme a cultura. Estão envolvidos nessas *práticas* valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que são representados por meio de ideologias e identidades sociais (BARTON, 1994). Podemos entender, então, que as *práticas de letramento* são os modos com que cada indivíduo concebe determinados *eventos de letramento* e participa ou não deles na condição de *interactante*. A maneira como um indivíduo interpreta/participa de um *evento* traz consigo implicações de suas representações culturais e de suas vivências. Para Oliveira e Kleiman (2008), as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios da atividade humana, a aspectos particulares da vida cultural e a diferentes sistemas simbólicos.

Toda *prática de letramento* é constituída a partir de uma rede de elementos e se materializa em *eventos de letramento*. Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p.17) registram os elementos básicos que compõem as *práticas* e os *eventos de letramento*, aos quais já fizemos menção anteriormente, em capítulo teórico. Consideramos que tais elementos sinalizam para a complexidade do fenômeno do letramento. Notamos, também, que, para o entendimento dos usos sociais da escrita, não podemos observar apenas o que está explícito, pois grande parte dos elementos que caracterizam tais usos estão subjacentes ao universo observável (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; GOULART, 2012; CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI; PEDRALI, 2012).

Tendo retomado, em linhas gerais, o que sejam *práticas* e *eventos de letramento*, iniciaremos, a partir de agora, a análise dos *eventos* informados pelos alunos participantes de pesquisa com a finalidade de depreendermos as *práticas de letramento* que caracterizariam as vivências desses alunos com a escrita. Tal análise se processará de forma individual para que possamos melhor compreender os dados de que dispomos para caracterizar experiências desses alunos com a escrita. As entrevistas foram feitas a partir de um eixo central (Apêndice III),

trazendo em sua estrutura questionamentos acerca de *eventos* ligados ao cotidiano dos alunos nas *esferas familiar, escolar, profissional e de lazer*. Durante as entrevistas fizemos menção a alguns *eventos* que não faziam parte do rol inicial. Conforme já mencionado, os participantes de pesquisa serão referenciados pelas iniciais **RJ**, **LA** e **SM**. Todos são do sexo masculino¹⁶ e têm dezessete anos de idade. Especificidades de seu perfil e de seu pertencimento sociocultural perpassam este capítulo.

Começamos, pois, a análise dos dados referentes ao participante **RJ**. Esse aluno reside nas proximidades da escola, ou seja, um bairro cujos moradores se encontram, em sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social. Ele estuda no período noturno e, no diurno, trabalha como servente na construção civil. Em 2013 frequentou o PNOA, pois, assim como outros estudantes oriundos da classe de CF (2012), enfrentou dificuldades no Ensino Médio (2013-2014). Esse aluno cursava pela segunda vez o primeiro ano do Ensino Médio em 2014, até desistir e abandonar a escola no início do mês de novembro, alegando que retornaria no ano seguinte, conforme o excerto a seguir:

- (1) *[...] vou fazer ano que vem porque já estou rodado mesmo, agora não adianta mais, não tem mais jeito [...]*¹⁷. (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Quando interpelado sobre a possibilidade de fazer a prova de recuperação no final do ano letivo o estudante respondeu:

- (2) *Acho que não vai dá, não vou consegui mesmo, deixa pro ano que vem, fica mais tranquilo*. (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

¹⁶ Como *gênero antropológico* não é enfoque desta dissertação, usar o conceito de *gênero* ao invés da menção a *sexo* traria um custo conceitual adicional a esta discussão, já que estamos empregando o termo *gênero* para *gênero do discurso*; assim, optamos por manter o termo *sexo*, embora cientes da problematização que esse uso traz consigo no campo da antropologia social.

¹⁷ Considerando que as entrevistas foram gravadas, mantemos, aqui, marcas da oralidade. Evitamos, porém, marcações que possam expor a face dos participantes, casos que remetam a preconceito linguístico, porque o estudo não focaliza essa questão, embora reconheça como os usos da oralidade estão implicados na discussão que fazemos aqui. Não nos valem, também, de marcações da Análise da Conversa e/ou dos estudos da Fala em Interação, porque entendemos que esta pesquisa não demanda análise dessas especificidades em si mesmas.

Assim, em 2015, encontramos **RJ** na escola, matriculado, pela terceira vez, na turma de primeiro ano do Ensino Médio. Dentre os participantes de pesquisa, ele foi o aluno que nos informou participar de *eventos de letramento* variados, elencados durante a entrevista. Uma de suas falas merece atenção especial, como no excerto a seguir:

- (3) *Eu no caso tenho um sonho de ser pulicial, pra isso tem que estudá bastante né?* (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

RJ vê a escola como um dos meios que lhe possibilitará o alcance desse objetivo e, segundo ele, mesmo com dificuldades, faz todas as tarefas solicitadas pelos professores. Representações como essas nos remetem às discussões de Kleiman (1995) sobre o papel da escola como a principal agência de letramento, concentrando, nesse caso, o foco das expectativas de **RJ** no que diz respeito a seu futuro. Aqui, a nosso ver, um investimento pessoal em um processo escolar que parece mais efetivamente buscar ‘distribuir’ o letramento, como observa Street (2003), como se fosse possível transmitir aos sujeitos, em um curto espaço de tempo, o conjunto de saberes dos quais precisam se apropriar para projetar mudanças em – ‘corrigir’ – suas representações de mundo e, por implicação, em suas relações interpessoais no futuro. **RJ** informa que gosta de ler livros em casa e que tem em sua estante uma enciclopédia. Seu pai, segundo ele, tem o hábito de ler jornais, como se explicita em (4) a seguir:

- (5) *O pai lê os jornais e presta atenção em jornais que passa na televisão. Ele diz que faz bem pro futuro lê jornal e prestar atenção no jornal da televisão. Ele diz que tem que sabe o que passa pelo mundo que vai fica pra gente né. Ele sempre dá uns conselhos. Daí eu também acabo lendo né?* (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Considerando a dimensão *ecológica* (BARTON, 1994) das *práticas de letramento*, é preciso considerar que o modo como pais e familiares em geral lidam com a modalidade escrita da língua tendem a influenciar significativamente os *eventos de letramento* de que tomam parte – e como o fazem – crianças e adolescentes, como mostrou Heath (2001 [1982]) no conhecido estudo já aqui mencionado. Logo, a prática do pai na lida com *artefatos* da *esfera jornalística* (jornal impresso e jornal de

televisão) parece incentivar o adolescente a valorar *eventos* nesse âmbito, os quais, em princípio, parecem estar presentes no cotidiano de **RJ**. Ele informou também que se desloca na cidade orientando-se por placas, utiliza mapas para a localização de ruas, faz compras com o auxílio de uma lista, comunica-se por meio de textos eletrônicos (computador e telefone celular) e usa a internet para buscar informações e fazer os trabalhos escolares, *eventos* típicos de usos pragmáticos da escrita (ROJO, 2009; STREET, 2003).

Entendemos que a alusão a vários *eventos de letramento*, assim como a alusão à prática diária da leitura de jornais por parte do pai, constitua vivências mais próximas da cultura escrita na vida desse estudante. Mais à frente, ao analisarmos sua produção textual escrita na escola, no entanto, observamos que, para avaliar com mais rigor seu desempenho como produtor de textos, seria necessária uma maior convivência com **RJ**, em seu cotidiano extraescolar, para compreender efetivamente seus usos da escrita, tanto quanto dimensionar a influência do paradoxo do entrevistador (LABOV, 2008 [1972]) em suas respostas.

LA, por sua vez, assim como os demais alunos, também pertence a uma família de inserção socioeconômica menos favorecida. Órfão de pai, também reside próximo à escola e trabalha como auxiliar de produção em uma fábrica de plásticos. No exercício de sua função não utiliza a linguagem escrita, pois se trata de um serviço braçal e repetitivo. Frente às dificuldades que **LA** enfrentava na disciplina de Língua Portuguesa, sugerimos que ele dedicasse um tempo mínimo diário ao estudo por dia, e ele prontamente nos respondeu:

(6) *Eu quero vê eu fazer isso, eu chego em casa cansado pra caramba e às vez irritado cu serviço, tem vez que dá vontade di disisti di tudo, eu não gosto de trabalhá naquele lugá mas sô obrigado.* (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

A resposta a essa pergunta remete à inserção em contexto de vulnerabilidade social. Os participantes desse estudo precisam trabalhar para se manter. A nosso ver, esse e outros fatores contribuem para o chamado ‘fracasso escolar’, como mostra Lahire (2000 [1995]). Situações como a de **LA** parecem corriqueiras em nossa sociedade. A escola, ao não tomar conhecimento de situações dessa natureza, contribui para que adolescentes como **LA** abandonem os estudos precocemente.

Quando lhe perguntamos o motivo de ter frequentado a classe de CF nos respondeu conforme o excerto que segue:

- (7) *E agora? Reprovei dois ano. Na quarta e na quinta¹⁸. Mas também não fazia nada. Eu só ia pra escola pra incomoda. Não abria o livro, não tirava nem o caderno. Por isso que eu rodei. Agora faço as minhas paradinha, faço a minha baguncinha, mas é bem raramente entendeu?* (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Reprovado, também, em 2014, **LA** encontra-se novamente matriculado – em 2015 – no segundo ano do Ensino Médio¹⁹. Esse aluno nos informou participar de alguns dentre os *eventos* elencados na entrevista. Por ocasião dessa interação, um dos *eventos* recorrentes informado por ele é a leitura eventual de jornais e a leitura de bulas de remédios para a busca de informação quanto à posologia e ao intervalo em que devem ser tomados os medicamentos.

- (8) *[...] a minha vó tem que toma um monte de remédio. Ô, cara, eu tenho que vê direitinho como é que devi dá o remédio, mas tem vez que o médico já diz os horário e as dose [...]*. (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

- (9) *Sempre que tem um jornal [...] assim jogado, eu vô lá, aproveito e do uma lida pra saber assim o que que tá acontecendo*. (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

A menção a *eventos* como esses possivelmente se deva, no primeiro caso, à convivência com sua avó idosa, a qual toma remédios constantemente e no segundo à possibilidade de acesso ao portador do texto em questão. Aqui, mais uma vez, percebemos que vivências das pessoas próximas aos alunos, bem como a disponibilidade de determinados portadores de textos e o acesso a eles (KALMAN, 2003), favorecem/incentivam/exigem a participação em determinados *eventos* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2010; GOULART, 2012; EUZÉBIO, 2012). As vivências que depreendemos com a escrita na relação estabelecida com esse estudante remetem a *práticas de letramento* distantes daquelas que tendem a ser priorizadas na escola (KLEIMAN, 1995).

¹⁸ **LA** cursou duas vezes a quarta série e duas vezes a quinta série.

¹⁹ **LA**, a exemplo de outros alunos da CF, não participou dos programas de recuperação oferecidos pela escola, alegando a incompatibilidade de horários, pois trabalha durante o dia.

Dando sequência à caracterização dos participantes de pesquisa quanto aos *eventos de letramento* de que participam, registramos que **SM**, de dezessete anos, assim como os outros dois participantes de pesquisa, também pertence à camada social socioeconomicamente menos privilegiada que reside no entorno da escola. **SM** também está cursando pela terceira vez, em 2015, o primeiro ano do Ensino Médio. Esse aluno não participou dos programas de recuperação oferecidos pela escola, pois trabalha como pintor na construção civil, o que inviabilizaria sua participação. **SM** informou o motivo de ter participado da CF da seguinte forma:

- (10) [...] *porque eu rodei! Eu rodei na quinta. Rodei dois ano na quinta.* (**SM**, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Nesse caso, **SM** frequentou por três anos a quinta série antes de entrar na oitava série, a turma de CF. Assim, parece clara a condição de *outsider* desse aluno quando participante da turma de CF. Isso nos remete à expressão ‘recuperação de saberes’, já mencionada neste estudo e que sinaliza que algo não saiu como o planejado, pois vemos este aluno já deslocado no que se refere ao fluxo idade-série e passando por dificuldades no Ensino Médio²⁰.

Alguns *eventos* que pudemos mapear na interação com esse aluno parecem comuns entre os entrevistados, dentre eles o envio de mensagens de texto via telefone celular e, talvez por ser uso da escrita comum nas famílias, a leitura de textos religiosos. Em alguns espaços de fragilidade socioeconômica, *eventos da esfera religiosa* tendem a assumir funções institucionalmente atribuídas ao processo de escolaridade, exigindo dos sujeitos usos sociais da escrita que colocam a instituição religiosa, em detrimento da escola, na condição de principal agência de letramento (com base em KLEIMAN, 1995). Quando perguntamos a **SM** se ele gostava de ler, nos respondeu com o conteúdo do excerto a seguir:

- (11) *Pra mim sim, em público eu não gosto muito não, eu gaguejo. De vez em quando eu gosto de lê gibi, gibi eu liu. Mensagem no whatsapp e e-mail também. Eu sô da Igreja. Meu pai, minha mãe. São da Igreja Batista desde quando eu nasci, no caso. Já li a blíblia uma vez. Faz tempinho.* (**SM**, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

²⁰ Isso também se aplica a **LA** e a **SM**.

Mesmo considerando sua inserção na *esfera religiosa*, inferimos, a partir da análise dos dados gerados na entrevista, que a relação de **SM** com a linguagem escrita no âmbito extraescolar é muito restrita. Em casa, seus familiares não cultivam o hábito da leitura, e como vimos em Heath (2001 [1982]), isso influi, em grande parte, na apropriação e no bom desempenho – consideradas as *práticas de letramento da esfera escolar* – do uso da linguagem escrita por parte daqueles que estão em idade escolar. Notamos que tal uso, nesse caso, restringe-se a demandas pontuais como pequenos bilhetes-lembrete, lista de compras e o uso das mídias eletrônicas para troca de mensagens. Perguntamos se ele e seus familiares gostavam de ler livros, jornais ou revistas em casa e ele nos disse:

- (12) *Livro, já li alguns. A mãe não, não se incarna. Li uma vez... Esqueci o nome do cara lá.* (SM, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Depreendemos, aqui, mais uma vez, distanciamento das práticas de uso da linguagem escrita que se coadunam com aquelas difundidas na e pela escola, ou seja, das *práticas de letramento da esfera escolar*. Observando a fala desse e dos outros participantes de pesquisa, fica-nos uma impressão de que esses adolescentes têm ‘aversão’ a práticas que envolvam a escrita, salvo aquelas utilizadas nos meios eletrônicos. Por mais que tentássemos prolongar o ponto da entrevista, mais curtas e evasivas ficavam suas respostas, possivelmente porque o que se mostrava como objeto de valoração para nós não fazia sentido efetivamente para eles; logo, não havia razões para tratar daqueles temas. Parece-nos evidente, aqui, a dimensão axiológica que sustenta as vivências com a escrita, o que nos remete a conhecidas discussões como Lahire (2000 [1995]) e o já mencionado estudo de Heath (2001 [1982]).

Nas entrevistas realizadas com os alunos e no nosso tempo de convivência com eles na escola ao longo dos dois anos, pudemos depreender que todos eles participam de *eventos de letramento* que têm como principais suportes o computador ou outras mídias eletrônicas. Eles utilizam essas ferramentas para a busca de informações e também para a comunicação interpessoal via texto, como podemos ver em (13) a (15) a seguir:

- (13) *Gosto de lê só mensagem, só, leio mensagem só, facebook, coisa assim, só coisa da internet do whatsapp.* (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

- (14) *Uso e-mail, o whatsapp, mandu um monti di menssagi. Depende, cara, quando eu vô vê umas parada minha eu uso; a internet vicia né?* (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).
- (15) *O e-mail eu uso. Geralmente é pra jogá, conversá ca galera essas coisa, daí o cara tem que bota o e-mail pra podê jogá, tem o Google também que eu uso pra fazê muito trabalho da escola [...]*.(SM, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Os alunos, participantes deste estudo, parecem insularizados em usos vernaculares da linguagem escrita, ligados a questões básicas de seu cotidiano. Parece não estar se processando, no ambiente escolar, uma horizontalização de suas práticas. Como já visto em Freire e Macedo (1990), o sujeito precisa se apropriar das práticas, cultura e experiência locais para, depois, apropriar-se desses mesmos elementos, só que agora, os das *esferas* dominantes, de modo a transcender seu próprio ambiente imediato. Nossa interpretação acerca das percepções desses adolescentes sobre os usos que fazem da escrita em seu cotidiano, assim como em Pires (2013), nos remetem a Tomazoni e Pedralli (2011, p.12) e às considerações acerca de seus participantes de pesquisa:

Parece unânime entre os participantes deste estudo que a significação efetiva na vida prática deles é que determina de quais *eventos de letramento* tomarão parte e de quais, por não figurarem como significativos, não o farão, o que converge com Kleiman (2007), segundo a qual ganham sentido na vida das pessoas as práticas sociais que respondem às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como às de ordem social mais ampla, que conferem possibilidade de participação em práticas sociais múltiplas.

Mapeamos, aqui, de modo geral, os *eventos* mencionados pelos estudantes nas entrevistas, na busca por sinalizar para vivências com a escrita, valorações que nos dessem indícios sobre suas *práticas de letramento*. Em cada caso estudado, parecem existir demandas diferentes, excetuando-se o uso da mídia eletrônica que é bastante comum entre os jovens que moram em centros urbanos hoje, mas o que nos parece de fato presente em todos os casos é uma prevalência de

manifestações vernaculares dos usos da escrita, distanciando esses estudantes dos usos de prestígio que têm lugar na escola e que correspondem a usos dominantes e globais (ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995; STREET, 2003). Os excertos a seguir estão dentre as bases para essa interpretação nossa:

- (16) *A mãe fica na frente do armário dizendo: ó, tem que compra isso, isso e aquilo. Ai o pai vai lá e iscreve. Ela pede pra ele iscrevê. Pensa que eu vô iscrevê errado, sei lá, eles que escrevi, mas eu já escrevi umas vezes, mas é raro, é bem raro.* (SM, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).
- (17) *Não. É bem difícil. Às vezes quando o pai sai, que o pai deixa um bilhete: a chave tá em tal lugar, tem comida em algum lugar.* (RJ, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).
- (18) *Quando é alguma coisa que me chama atenção, sei lá, cara, uma folha de uma moto, alguma parada assim que eu gosto eu leio.* (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Tais excertos, dentre outros congêneres, sinalizam para a compreensão de que a escrita estaria em seu cotidiano para atender a propósitos pragmáticos, ligados a atividades cotidianas. Isso nos leva para sua inserção profissional e para a inserção profissional de seus familiares: vivências de trabalho nas quais a escrita não tem um papel central e, quando tem, não parece ir além de usos pragmáticos, para atender a finalidades imediatas. Aqui, as complexas relações entre acesso à cultura escrita, disponibilidade de *artefatos* da cultura escrita e inserção socioeconômica (BRITTO, 2003; KALMAN, 2003).

Só se participa de determinados *eventos de letramento* quando existem *práticas* que os ancorem (STREET, 2003) e quando há condições materiais para tal (GERALDI, 2010; BRITTO, 2003). Embora não tenhamos conseguido conviver com esses estudantes em sua rotina fora da escola por um período de tempo suficiente que nos permitisse conhecer melhor tais usos da escrita e entender mais efetivamente os valores que atribuem a esses usos, compreendemos que essa inserção, mesmo assim pontual, sinaliza para relações entre os fazeres com a escrita no dia a dia, a forma como os usos dessa modalidade se colocam em nossas relações interpessoais. Essa relação com a linguagem escrita no dia a dia dos participantes, bem como as práticas apreendidas no âmbito familiar refletem-se nas produções textuais escritas a seguir.

5.2 EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA COM USOS SOCIAIS DA ESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Buscamos, nesta etapa da análise, responder à questão suporte de pesquisa que corresponde ao último desdobramento da questão central, com base no material que geramos em pesquisa documental: Como se caracteriza a produção textual escrita dos alunos participantes deste estudo no que se refere a gêneros discursivos e, por implicação, às condições de produção dos textos: ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer e ter estratégias para dizer (GERALDI, 1997 [1991])? Responder a essa questão suporte é o propósito desta seção de análise de dados.

Percebemos (em 2014), como já era esperado, certa resistência, no que diz respeito a aceitação de nossa interação com os alunos, por parte da professora do 2º ano do Ensino Médio (turma de **LA** em 2014) e daqueles a quem nos reportávamos durante todo o processo. Acreditamos que tal atitude se deva ao fato de essas pessoas estarem se colocando em uma posição de sujeitos-avaliados, ou assumindo uma posição que resguardasse suas capacidades pedagógicas, o que é esperado em pesquisas como esta, como mostram Duranti (2000) e Mason (1996) entre outros. Fomos bastante claros quanto aos objetivos deste trabalho, mesmo assim, como também já era esperado, não conseguimos demovê-los totalmente dessa posição. Trata-se de um desconforto típico provocado por estudos de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). Tendo presente tais dificuldades, os exemplares de textos produzidos nos anos letivos em questão que analisamos aqui foram obtidos em situações naturalísticas de ensino e aprendizagem, mesmo que tais exemplares não tenham sido em grande número, por razões que mencionaremos à frente.

Em novembro de 2012, a professora (ACT) estava à frente da turma de CF havia apenas dois meses e, segundo ela, não houve tempo hábil para que fossem promovidas mais atividades de produção textual escrita. Ao nos entregar as produções disse o seguinte:

- (19) *O que eu consegui fazer, foi isso. Não tivemos muito tempo para trabalhar com textos.* (Profª. Regente da CF - registro do diário de classe em novembro de 2012).

No início de outubro de 2014, quando de nosso retorno à escola, em busca de estabelecer novo contato com os participantes de pesquisa, obtivemos novas produções textuais dos egressos da CF – já os tendo acompanhado ao longo de 2012 –, porém esperávamos poder contar com um maior número de textos. Dissemos, então, que voltaríamos ao final daquele ano letivo para um novo contato, como já mencionamos, em situação naturalística de sala de aula, mas fomos informados do que segue:

- (20) *Eu não estava pensando em trabalhar mais com produção textual até o fim do ano.* (Prf.^a Regente do 2º ano do Ensino Médio- registro do diário de classe em outubro de 2014).

Chamou atenção, neste percurso, falas de muitos alunos afirmando não guardarem os textos após avaliação.

- (21) *Eu não guardo nada não. Só pego, olho a nota e deu. Não vou ficar guardando essas coisa. Pra quê?* (LA, entrevista realizada em 28 de outubro de 2014).

Certamente tal atitude mereceria estudos considerando a valoração atribuída a suas produções textuais, mas isso demandaria mais tempo de imersão em campo.

Os textos produzidos pelos alunos, como veremos à frente, se aproximam de textos que constituem a tradicional *redação escolar* e se materializam em *narrações* e *descrições* acerca de suas vivências, como mencionamos anteriormente – trata-se, pois, de textos circunscritos à esfera escolar que só fazem sentido dentro da escola e que demandam representações de mundo que parecem se limitar ao já conhecido.

Consideramos que, durante seu processo de escolarização, o aluno deve entrar em contato com os diversos gêneros discursivos que circulam nas mais diferentes *esferas da atividade humana* (horizontalização das práticas de letramento), sobretudo em classes com esses contornos, que se propõem a ‘corrigir’ o fluxo da escolaridade. Não se espera que o aluno saia da escola como um exímio escritor e, sim, que tenha um domínio da linguagem escrita que possibilite sua inserção em uma sociedade que exige, cada vez mais, esse tipo de conhecimento.

As produções textuais sugerem não familiaridade com manifestações dominantes da cultura escrita, ou o não exercício dos usos da escrita tal como quer a escola, o que indicia o descompasso existente entre as *práticas de letramento* intra e extraescolares. Britto (2001

[1984]), quanto a isso, denota a forte presença da imagem de um interlocutor, o professor, o que, segundo ele, faz com que o aluno apresente certa dificuldade para organizar seu texto, pois escreve tentando imaginar o que o professor está esperando.

Ainda segundo Britto (2001 [1984]), estudiosos que têm como foco de trabalho a *redação escolar*, não tocam na questão do interlocutor e quando o fazem é para registrar sua ausência. Eles apontam esse comportamento para justificar as dificuldades apresentadas pelos alunos que, nesse caso, escrevem para atender a formalidades escolares. Não consideramos, aqui, que o professor seja um empecilho para um bom desempenho dos alunos nessa tarefa. Essa nossa compreensão tem origem na percepção de que muitos dentre os envolvidos consideram o programa de *correção de fluxo* como uma chance para recuperar o ‘tempo perdido’ e por isso sentem-se na ‘obrigação’ de corresponder às expectativas do professor. Fazer isso exige familiarizar-se com as *práticas de letramento* da escola, o que seguramente não se dá por completo em um ano e nem no âmbito restrito da escola.

Para Geraldi (1997 [1991], p. 118), “[...] é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor”. O autor aponta, ainda, que o tipo de interlocutor influencia, de maneira direta, na formulação do texto, seja ele oral ou escrito.

A produção de um texto para uma finalidade interacional é um evento de letramento por excelência e por isso exige determinado comportamento. Comportar-se ‘convenientemente’ em um evento de letramento exige familiaridade com ele, e essa familiaridade, no caso desses estudantes, depende em boa medida da escola, porque os demais entornos culturais nos quais se inserem não lhes facultam essa familiarização. Cabe à escola buscar estratégias que visem facultar tal familiarização. Há muita representação da vida cotidiana dos alunos, participantes desta pesquisa, que pode ser visibilizada nas suas produções textuais; sinalizando aspirações, dilemas e parte de suas histórias pessoais, como veremos nas seções que seguem.

5.2.1 A dimensão verbal da produção textual escrita em se tratando dos participantes de pesquisa²¹: a prevalência da materialidade

²¹ O conjunto de características que depreendemos nos textos apresentados nesta subseção estende-se a textos outros, de estudantes não participantes desta pesquisa, mas que – tendo o consentimento deles para tal apresentamos também

textual e o apagamento das condições de produção do texto

É nosso propósito analisar os textos produzidos pelos estudantes participantes desta pesquisa – tendo presente as condições de produção amplamente conhecidas com base em Geraldi (1997 [1991]): *ter o que dizer, a quem dizer, razões para dizer e estratégias do dizer*, o que nos leva às dimensões social e verbal dos textos nos *gêneros do discurso*, com base em Volochínov (2013 [1930]) e Hammes (2005). Ainda que entendamos que a *dimensão social* é o que efetivamente orienta a configuração da *dimensão verbal*, iniciaremos nossa análise por esta última dimensão, a *verbal*, considerando que parece ser ela o foco das produções textuais realizadas pelos alunos, assim como da leitura feita pela professora.

Começemos, pois, a análise a partir das produções de **RJ**, reiterando o foco na *dimensão verbal* em detrimento de menções à *dimensão social*, ou seja, o texto que segue, como os demais, foi produzido vinculado a um *gênero* específico da esfera escolar. Nesse “ambiente, infelizmente, ainda é bastante comum solicitar aos jovens [...] escreverem normalmente redações ou textos sobre temas diversos. Essa prática escolar acaba formando o aluno para escrever textos que não circulam em outros locais e cujo leitor privilegiado é o professor” (BUNZEN, 2013, p.11), caracterizando-se como um exercício para escrita, bem nos moldes estruturalistas. Uma produção para exercício escolar.

A primeira produção de **RJ**, produzido na classe de CF em 2012 (Figura 1), é um texto com três parágrafos em que ele completa uma oração criada pela professora, ou seja, ele deveria dar sequência à história começada pela professora, “*naquela manhã de junho, alguma coisa acontecia no bairro de Vila Formosa...*” (linhas 1 e 2).

nesta dissertação (Anexo III), na busca por documentar um percurso que, em nossa compreensão, parece passível de problematização para as finalidades em razão das quais se delineia: corrigir o fluxo da escolaridade.

Texto 1

1 naquela montanha de gente, alguma
2 coisa acontecia no bairro de vilas
3 formosa.
4 Dois velhos passaram de repente
5 pela rua e colocaram a comprinha
6 de seu ~~coelho~~ ~~coelho~~ comido para
7 lhe pedir amor. Siom fez um bolo
8 quando chegou um homem de
9 plato e diz que choro com de bolo
10 o que ele se o ~~do~~ o ~~se~~ diz
11 e sim vai que um pedaco
12 e se diz que se sim. O ~~ligado~~
13 e onde voce mora ele fala não
14
15 tenho coiza ~~meu~~ na rua mas
16 voce tem familia? não tenho
17 nada nem familia não tenho
18 nem comido esse pedaco de bolo
19 vai ser meu almoço, meu jantar
20 e o almoço se der meu café da
21 manhã e então leve para voce
22 dai faço outro então obrigado
23 dai o pobre vai feliz com seu
24 bolo.

Figura 1 – Texto de RJ (CF 2012)
Fonte: Geração de dados do autor

Nesse texto de RJ, as *razões para dizer* (GERALDI, 1997 [1991]) parecem se anular, pois não há, ali, outro interlocutor além, é claro, do professor – o serviço *à la carte* a que faz menção Britto (2001[1984]). Infere-se também que não houve o desenvolvimento prévio de *estratégias de dizer*, apenas se sugere que o aluno complete uma breve introdução, criando, assim, a já mencionada *redação escolar*. Aquela produção cujo objetivo é gerar notas. E assim, RJ escreve para cumprir uma tarefa. Nesse caso, a artificialidade do ato constitui exemplo das clássicas práticas de escrita da tradição escolar. Quanto ao *ter o que dizer*,

RJ consegue articular seus saberes prévios (GERALDI, 2010), e a configuração de sua inserção socioeconômica – depreendida a partir da convivência e também da entrevista com esse aluno – quando conduz o texto de modo a evidenciar a situação do “homem de preto” (linhas 8 - 24), situação que, a nosso ver, é bastante próxima da realidade de **RJ**.

O segundo texto (Figura 2) também foi produzido por RJ. Esse exemplar é de 2014, ano em que esse aluno frequentava pela segunda vez o primeiro ano do Ensino Médio. Contém apenas um parágrafo cujo título é “Meu futuro”. Nessa produção, ele registra o que quer ser no futuro e escreve que, para alcançar tal objetivo, deve estudar muito. Segue o texto:

Texto 2

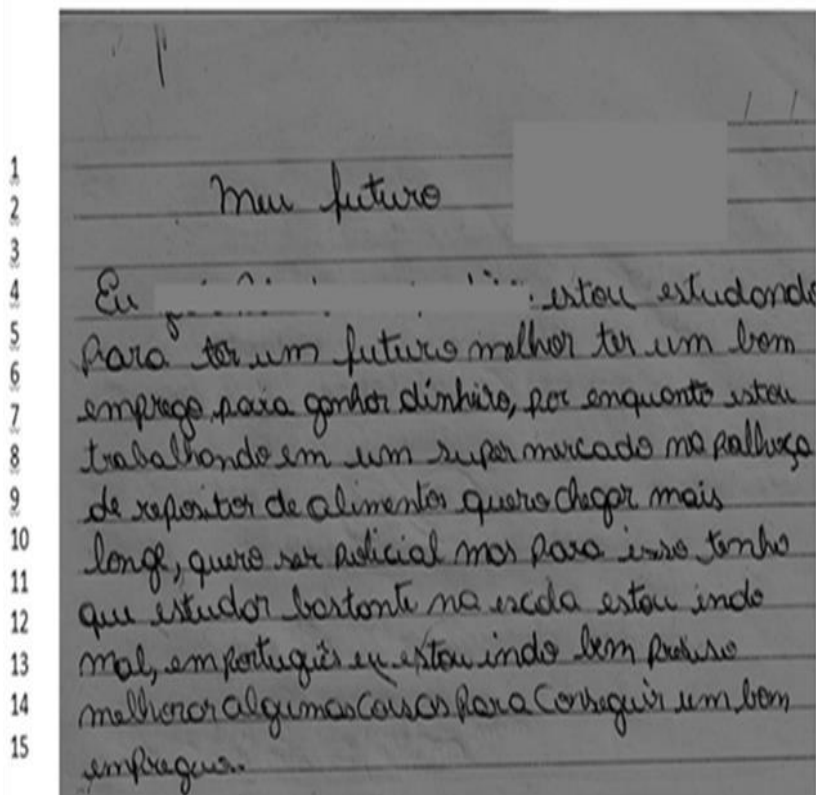


Figura 2 – Texto de RJ (Ensino Médio, 1º ano - 2014)

Fonte: Geração de dados do autor

Trata-se de uma proposição de escrita que, a nosso ver, pouco contribui para a horizontalização das vivências desse aluno e para o desenvolvimento de habilidades que futuramente lhes serão requeridas, porque completamente dissociada dos usos sociais a que se presta essa modalidade da língua fora do ambiente escolar. Por constituir uma produção textual do Ensino Médio, de certa forma, a atividade deveria contemplar, além do ‘treinamento’ da escrita e da imaginação (que é o que parece), gêneros que possibilitem ao aluno agir em sociedade, assumindo seu projeto de dizer nas *esferas da atividade humana* das quais pretende participar.

Observamos, nesse texto (2014, Figura 2), que, em se tratando de *ter o que dizer*, o conteúdo temático, que **RJ** considera a escola como a instituição que lhe possibilitará mobilidade social, pois ele registra (linhas 9 e 10), que quer “[...] chegar mais longe [...]” e para isso deve “[...] estudar bastante [...]” (linhas 10 e 11). Trata-se de representações de mundo que tendem a caracterizar o senso comum na perspectiva de que a escolaridade, por si só, possibilita condições de redenção social. Street (2003, p.10) entende que a oferta do letramento formalizado, por si só, não facilita novos empregos e não gera mobilidade social. Nesse sentido, assim como Street (2003), embora em outra inserção teóricoepistemológica, Geraldi (2010) aponta que muitos indivíduos, estimulados pelas ideologizações que são falsamente difundidas pela mídia, concebem o grau de escolaridade como fator determinante para sua inserção no mercado de trabalho. Estamos tratando, aqui, do mito do alfabetismo criticado por Graff (1994), segundo o qual a alfabetização nos moldes em que vem sendo promovida – vista pelo enfoque do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) – não traz grandes vantagens ao indivíduo, pois não lhe garante mobilidade social, além de não promover o desenvolvimento de um país. Ainda segundo Graff (1994), o processo de alfabetização não acompanhou o ritmo das mudanças sociais, o que remete à necessidade de ressignificações urgentes nas *práticas de letramento* vigentes na escola.

As vivências de **RJ** parecem-nos bastante singulares. Considerando nossa interação com esse estudante por ocasião da entrevista, **RJ** afirmou participar da maior parte dos *eventos de letramento* contemplados pela entrevista, o que, em princípio poderia sugerir maior familiaridade com a escrita no dia a dia. Em suas produções textuais, no entanto, essa familiaridade parece não se confirmar, pelo menos não nos usos próximos àqueles valorizados pela escola. Considerando a produção textual desse aluno, nos parece que a familiarização dele com a escrita

esteja muito associada a determinados usos, afastando-se dos *modos de dizer* (GERALDI, 1997 [1991]) requeridos na escola. Entendemos que os exemplos registrados aqui sinalizam para um comportamento de **RJ** de escrever apenas para ‘cumprir a tarefa’, possivelmente porque o trabalho com a escrita em sua escola não lhe permite atribuir outros significados ao ato de ler e de escrever que não esse da tarefa escolar.

Ainda em se tratando da *dimensão verbal*, é importante a atenção para as *estratégias de dizer* adotadas por **RJ**. Suas produções caracterizam-se pelo pouco manejo das convenções da escrita da chamada *norma padrão* (FARACO, 2008). Apesar de não haver muitos problemas relacionados à ortografia, **RJ**, ao escrever, mostra que desconhece as regras de pontuação (Figura 1, linhas 7-22). Não marca com travessão os discursos diretos (Figura 2, linha 8), “[...] quando chega um homem de preto e diz que cheiro bom [...]”, (linhas 10 e 11), “[...] o Zé diz é sim quer um pedaço e ele diz quero sim [...]”, o que remete a uma apropriação da escrita ainda em processo no que diz respeito a questões básicas da textualização. Há falta de muitas vírgulas e de pontos finais em ambas as produções o que tende a criar obstáculos para uma leitura mais fluida do texto, fundamental para a compreensão, sobretudo considerada a *esfera* em que tem lugar, a *escolar*. As produções textuais mostram-se coerentes, à medida que há progressão e continuidade – há um fato narrado ali –, como observa Charolles (1978) nas discussões fundantes da Linguística Textual. Dificuldades, porém, de lidar com a referenciação, como, por exemplo, o uso de sinônimos na cadeia referencial (KOCH, 2004) que sinalizam para um domínio ainda inicial no que diz respeito à coesão lexical.

Há, também, questões de configuração do texto na página, a exemplo do uso de margens, domínio que remete a noções que tendem a ser objeto de atenção nos anos iniciais da Educação Básica, mas que, como mostram as Figuras 1 e 2 parecem ainda exigir familiarização de fato. Parece-nos certo que essas dificuldades estão relacionadas ao distanciamento existente entre as *práticas de letramento* do aluno e as *práticas* vigentes na escola (HEATH, 2001 [1982]; EUZÉBIO, 2011) e à pouca vivência com eventos de letramento na escola orientados para produção de textos, com revisão e reescrita. Inferimos, a partir da análise desses textos, que não houve mudanças significativas no lapso temporal em questão, considerando que o primeiro texto é de 2012 – ano em que **RJ** participou da Correção de Fluxo, e o segundo é de 2014, estando, já, ele no Ensino Médio. Parece-nos ter havido mudança visível na extensão do texto, tendo presente que o Texto 1 (Figura 1) tem quase o dobro da

extensão do Texto 2 (Figura 2). Entendemos, porém, que essa maior extensão do Texto 1 possivelmente se deva mais ao fato de tratar-se de uma narração, tipologia de texto (MARCUSCHI, 2010) que tende a ser mais familiar aos sujeitos nas fases iniciais de domínio da escrita, sobretudo no caso do Texto 2, em que parece estar retratada uma cena ilustrativa de um cotidiano de privações econômicas.

Observando a mesma sequência analítica, seguem agora as produções de LA. Os textos 3, 4 e 5 que seguem (Figuras 3, 4 e 5) foram produzidos em 2012 na classe de CF.

TEXTO 3

1 Hoje eu trabalho de varejo tenho 16 anos comecei
2 trabalhar com 14 anos mas eu quero aprender
3 trabalho de pedreiro fazer ~~muros~~ coisas pedras, tijolos, mas
4 eu não quero mesmo a aprender o trabalho de pedreiro
5 ~~porque~~ ~~eu não quero~~ mas não quero continuar com
6 esse por que esse esse trabalho exige muito tempo
7 e dedicação mas o que eu mais quero é fazer e
8 estudar para fazer um emprego bom bom por que
9 trabalho de varejo é feio na real quente e cansado
10 ~~essa coisa~~ ~~aprender~~ Quando eu sei do meu desejo
11 de ~~pedreiro~~ varejo eu não trabalho com o meu pai
12 ~~porque~~ ~~eu não quero~~ aprender a estudar e me dedicar ao
13 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
14 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
15 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
16 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
17 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
18 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
19 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
20 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
21 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
22 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
23 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
24 ~~meu~~ ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~pedreiro~~ ~~eu~~ ~~quero~~ ~~fazer~~ ~~um~~ ~~curso~~ ~~para~~
25 Eu também quero aprender a me dedicar de muito a
26 melhor me dedicar a estudar os meus e também
27 aprender a me dedicar de coisas fazer muito estudar
28 de momentos e coisas saber qual é o problema e
29 também saber me dedicar a estudar de coisas mais
30 ter e ter os meus e eletrônicos de coisas aprender
31 aprender o melhor nos momentos de casa
32 e dos momentos de estudar, mas o que eu
33 pretendo é a educação.

Figura 3 – Texto de LA (CF 2012)

Fonte: Geração de dados do autor

LA, (Figura 3, 2012), também vê a escola como um meio para alcançar o sucesso profissional quando escreve (linha 8): “o que eu mas quero é fazer é estudar pegar um emprego bem bom”. Escreve, (linha 9) que o serviço de “servente é feito no sol quente”, hoje, porém, trabalha em uma empresa de injeção de plásticos, serviço braçal e repetitivo e que, segundo ele (na entrevista, excerto 4), o deixa exausto, sem tempo e disposição para estudar. Novamente nos deparamos, aqui, com a questão de origem dos participantes, advindos do espectro de vulnerabilidade social a que fizemos menção anteriormente. O conteúdo dessa textualização chama atenção para questões socioeconômicas de inserção de **LA**.

A atividade laboral que desenvolve provavelmente não lhe faculte acesso aos bens culturais em que a escrita tem papel relevante. Ele trabalha durante todo o dia em um serviço em que as práticas que envolvam a leitura não estão presentes. Em casa, tais práticas mostraram-se ‘rarefeitas’, o que nos remete, novamente, ao excerto (04) da seção anterior, no qual **LA** menciona: “*Quero vê eu fazer isso, eu chego em casa cansado pra caramba e às vez irritado cu serviço, tem vez que dá vontade di disisti di tudo[...]*”.

Deixa transparecer (Figura 3), em todo o texto, sua indecisão quanto a sua futura profissão. Nesse texto, o aluno afirma, por duas vezes (linhas 3, 4 e 6) que quer aprender a profissão de pedreiro quando escreve: “mas eu só quero aprender a trabalha de pedreiro [...] mas eu só quero mesmo é aprender a trabalha de pedreiro” e nega essa mesma afirmação logo adiante (linhas 7 e 8): “mas eu não quero continuar com isso porque esse trabalho exige muita responsabilidade”. Escreve ainda que quer trabalhar com instalação de ar condicionado (linha 12), quer ser marceneiro (linha 15), mecânico de motos (linha 20), mecânico e latoeiro de automóveis (linha 22), quer trabalhar com papéis em escritório (linha 17), eletricista automotivo (linhas 24 - 27). Há uma clara indefinição quanto à futura profissão. Parece-nos que essa indefinição é um argumento utilizado por ele para alongar o texto. Essa é uma prática em que, segundo Geraldi (1997 [1991], p. 137), “há muita escrita e pouco texto”, pois **LA** trata de escrever, a exemplo de **RJ**, como quem tem a função de preencher uma folha em branco, cumprir o que lhe foi determinado para posterior avaliação. Comportamento semelhante aparece no Texto 4 - a seguir-, que já é parte do segundo momento de nossa interação com **LA**, dois anos depois, ou seja, em 2014.

1 Naquela montanha de junco, alguma coisa estranha
 2 erada no bairro de Vila Formosa... Montei o meu
 3 colégio, vários tipos de coisa erada, os alunos faziam o
 4 que queriam fazer e o colégio era todo depredado.
 5 Um dia aconteceu uma diversão na escola onde
 6 tinha ali os alunos fizeram para o primeiro jogo
 7 bola, e eles tiveram umas ideias em montar um
 8 time de futebol de campo e no mesmo dia resolveram
 9 fazer um campeonato de futebol entre os centros
 10 escola, mas por isso eles também que melhoraram
 11 nos estudos, eles foram estudando e cada um deles
 12 e o professor viu a escola toda feita melhorada por
 13 um tempo, e depois aconteceu muito dinheiro e com
 14 o dinheiro eles reformaram a escola toda e ela
 15 ficou muito mais e melhor que antes e a escola
 16 toda no final do ano todos os alunos pensando de um
 17 e ter o campeonato de futebol, ganharam o
 18 título de melhor escola, tão boa que foi considerada
 19 a melhor escola do bairro Formosa e a cidade de São
 20 Paulo recebeu de um momento a mudança de di-
 21 versão e também os alunos também se encaixaram
 22 aprendendo daquelas coisas.

Figura 4 – Texto de LA (CF 2012)

Fonte: Geração de dados do autor

Na Figura 4, **LA** também completa a história a partir da introdução dada pela professora. Inferimos que no texto desse aluno também há uma suposta vinculação à vida cotidiana da comunidade, quando trata da depredação da escola (linha 4): “acontecia no colégio vários tipos de coisas eradas, os alunos faziam o que queriam fazer o colégio era todo depredado”. Trata também da organização de times e campeonatos de futebol (linhas 8 e 9), do bingo cuja arrecadação serviu para reforma da escola (linhas 12 e 13). Evidência, mais uma vez a importância da escola (linhas 14-15): “com o dinheiro eles reformaram a escola toda a escola ficou muito massa”, demonstrando, no texto, a visão de uma escola mais organizada e bonita que favoreceu aumento no nível de aprendizado dos alunos (linhas 21 e 22): “[...] e também cresceu o aprendizado daqueles alunos”.

A nosso ver, essa remissão sistemática ao cotidiano decorre de ali estarem os conhecimentos que tem para agenciar em se tratando do conteúdo temático, o que remete à dificuldade enfrentada pelo aluno quando da produção de um texto na *esfera escolar*. Para Geraldi (2010), os alunos têm demonstrado limitações na capacidade de se exprimir, e isso se dá exatamente pelo fato de eles terem de escrever para o professor.

Entendemos que, nesse caso, estando nosso enfoque na *dimensão verbal* do texto no *gênero* – nesses casos, o *gênero* é a *redação escolar* –, o olhar para o conteúdo temático remete a discussões que amplamente disseminadas pela vertente cognitivista, nos estudos que tratavam predominantemente da chamada ‘alimentação temática’ ao longo dos anos 1980. Geraldi (2003), porém, no início da década de 1990 – considerando que a primeira edição de ‘Portos de passagem’ é de 1991, com o conhecido quadro sobre as condições de produção dos textos, já atentava para a importância de se considerarem outros elementos ao lado do *ter o que dizer*, os quais o delineavam sob vários aspectos.

Nos casos em estudo, aqui, porém, parece-nos que o *ter o que dizer* continua sendo o obstáculo a ser transposto, ainda que o olhar do professor – como sugerem as correções nos textos aqui veiculados – esteja nas questões vinculadas à *norma padrão*, no sentido que Faraco (2008) dá ao conceito. O conteúdo dos textos aqui discutidos fixa-se no cotidiano, donde vêm os conhecimentos prévios dos alunos a serem agenciados na produção do texto. Sair desse cotidiano, relacionando-se com o que está para além dele, parece ser o grande desafio da escola, como sugerem Kalantzis e Cope (2006), a horizontalização desse olhar.

TEXTO 5

1 A minha vida é muito longa, agora
 2 eu sou escritor mas perseguindo da minha vida,
 3 moro em São José e estudo no colégio ~~Alto~~
 4 ~~Humano~~ ~~Humano~~ ~~foi~~ em um deserto, pelo caminho,
 5 também muito perto do mar e a gente se convivia
 6 no e lá no meio perto no trapiche, um dia eu
 7 e os meus amigos compramos um litro de whisky e um
 8 refrigerante e tomei tudo eu porra e dormi ~~deitado~~ com
 9 o álcool e eu senti porra a minha mãe e tinha
 10 14 anos pelo meu ~~lugar~~ de castigo, e com isso fiquei
 11 muito, e a minha mãe ~~resoluiu~~ se mudar pra Pá-
 12 ~~dua~~ no Alto ~~Brasil~~, ali ~~em~~ ~~um~~ ~~antecâmara~~ no colégio
 13 ~~Marcelino Travenço~~ quando eu entrei naquele colégio
 14 era muito chato e não conhecia ninguém, e pra
 15 mesmo porra que eu conheci meus colegas ~~ficaram~~
 16 ~~mesmo assim esta chato todo folgaram comigo [...]~~
 17 porra e com a porra me ~~lutar~~ no ~~plano~~ do ~~23~~
 18 ~~de~~ eu conheci: eu ~~vici~~ ~~baixo~~ e também conheci todos
 19 do colégio, eu e ~~Orlando~~ e o ~~Guilherme~~ e ~~coloca~~ ~~sei~~ ~~dentro~~
 20 ~~te~~ ~~pro~~ ~~lugar~~ ~~bonito~~ quando ~~estava~~ ~~de~~ ~~comer~~ ~~me~~ ~~sempre~~
 21 ~~no~~ ~~ruído~~ e ~~tinha~~ ~~chato~~, mas o que ~~fez~~ ~~me~~ ~~meu~~
 22 ~~foi~~ ~~depois~~ ~~meu~~ ~~do~~ ~~pedra~~ ~~de~~ ~~lito~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~gente~~
 23 ~~da~~ ~~classe~~ e ~~perseguido~~ ~~na~~ ~~vida~~ ~~travando~~ ~~meu~~
 24 ~~E~~ ~~foi~~ ~~o~~ ~~futuro~~ ~~professor~~ ~~estudou~~ ~~bastante~~ ~~para~~ ~~ter~~
 25 ~~uma~~ ~~boa~~ ~~profissão~~?

Figura 5 – Texto de LA (CF 2012)

Fonte: Geração de dados do autor

No texto da Figura 5, LA conta parte de sua vida até chegar à CF. Informa de forma indireta (linha 16) ter sofrido *bullying*²²: “[...] mas mesmo assim esta chato todo folgaram comigo [...]”, problema antigo nas escolas que, dentre outras consequências, provoca o desestímulo do aluno fazendo com que apresente perda de rendimento escolar. Afirma, ainda, (linha 8) ter consumido bebida alcoólica durante uma semana.

²² As consequências para as vítimas desse fenômeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar. No âmbito da saúde física e emocional, a baixa na resistência imunológica e na autoestima, o stress, os sintomas psicossomáticos, transtornos psicológicos, a depressão e o suicídio. (FANTE, 2009, p.41 grifos nossos)

LA (linha 18, grifo nosso) diz que “foi colocado no fluxo e lá conheceu a vida louca, mais adiante (linha 23) informa que é legal estar nessa turma: “[...] por enquanto na sala tá muito massa [...]”.

Para as finalidades deste estudo, interessa, no conteúdo do Texto 5 (Figura 5), mais uma vez, o foco no cotidiano imediato, na evocação de vivências do dia a dia, não havendo articulação com o que transcende esse mesmo cotidiano, em uma perigosa insularização desses alunos em seu entorno, o que nos levaria a pensar no “paraíso folclórico impoluto” de que trata Street (2003) e que seguramente deve ser objeto de atenção da escola, mas com vistas à horizontalização das formas de ver e de pensar a realidade social (com base em KALANTZIS; COPE, 2006).

Passamos ao texto seguinte:

TEXTO 6

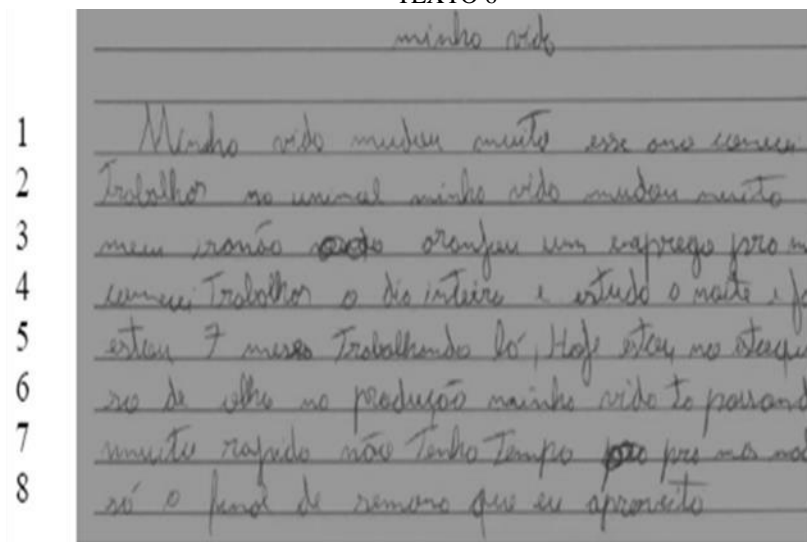


Figura 6 – Texto de LA (Ensino Médio 2º ANO - 2014)

Fonte: Geração de dados do autor

Na Figura 6 (2014), temos um texto de **LA**, que, segundo a professora regente, seria “[...] uma redação que ajudaria a compor uma das notas do bimestre [...]” (Diário de campo, em outubro de 2014). Trata-se de um *texto curto* e que parece materializar o desânimo desse aluno, inferido a partir das entrevistas. Ele continua tratando de trabalho e escola, porém há uma contradição evidente se compararmos a entrevista

com essa produção. Na ocasião **LA** nos informou que não gostava do serviço e que esse o atrapalhava nos estudos como visto no excerto (6). Essa discrepância de informações nos faz inferir que, aqui **LA**, a exemplo de **RJ**, também escreve para dar conta de uma atividade exigida na escola, apenas.

No que se refere a *ter o que dizer* nesse texto (Figura 6, 2014, linhas 1-8)), **LA** recorre, como já mencionamos, a situações corriqueiras do cotidiano. Como já vimos em Geraldi (2010, p. 97-98), o ensino, nesse caso da produção textual, deve ser pensado “[...] não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”.

Quanto às *estratégias de dizer*, encontramos, nas suas produções, sinais que evidenciam a falta de familiaridade com as *práticas de letramento da esfera escolar*, bem como com as convenções da linguagem escrita. Há um excesso de marcas da oralidade presentes nos textos apresentados por **LA**, como nos trechos que seguem: Figura 3 (2012), (linha 25), “[...] eu quero aprender a mecânico de moto [...]”; Figura 4 (2012), (linha 15), “[...] ficou muito massa e resolvero grafitar a escola [...]”; Figura 5 (2012), (linha 4), “[...] lá eu me deverti pra caramba [...]”, (linha 5), “[...] eu e a galera se combinamo [...]”; Figura 6 (2014), (linha 3), “[...] hoje eu estou no estoque só de olho na produção [...]”²³.

Quanto à ortografia, as dificuldades aparecem, também, em todos os textos, o que revela um distanciamento de práticas de leitura de textos que poderiam facilitar a escrita correta das palavras a partir do apoio advindo da memória visual. Seguem alguns exemplos. Figura 3 (2012), (linha 11) “orivel”, (linha 19) “maseineiro”, (linha 30) “igeção”; Figura 4 (2012), (linha 15) “resolvero”, (linha 21) “cresceu”; Figura 5 (2012), (linha 4) “me deverti”, (linha 11) “resolvel”, (linha 28) “compramo rojão e tacavo denoite”, (linha 23) “purinquanto”; Figura 6 (2014), (linha 3) “aranjou”. Outra inadequação que perpassa os textos de **LA**, diz respeito ao desconhecimento das regras de acentuação. Como os exemplos a seguir: Figura 3 (2012), (linha 4) “predios”, (linha 16) “varios”, (linha 19) “moveis” [móveis], (linha 26) “tambem”, (linha 34) “lampada”; Figura 4 (2012), (linha 3) “colegio”, (linha 5). “ocorrencia”, (linha) “sabado”; Figura 5, (linha 5) “la” [lá], (linha 12) “matricula”; Figura 6 (2014), (linha 4) “ja”, (linha 7) “rapido”.

Além das dificuldades citadas, nas produções de **LA** é bastante visível a pouca familiaridade com regras de pontuação, sobretudo no que

²³ Trata-se de uma possível mudança de função dentro da empresa.

respeita à vírgula e ao ponto final. Uma breve leitura dos quatro exemplares (2012,2014) evidencia a ausência de pontos ou vírgulas em quase todos os períodos. Esses aspectos, somados àqueles já citados, denotam, também, a pouca familiaridade de **LA** com convenções da escrita e com a norma padrão, revelando também o trabalho incipiente desenvolvido na escola sobre esses aspectos específicos da superfície textual.

A dificuldade para lidar com conectivos associada à dificuldade em relação à pontuação, em alguns casos, prejudica a coesão dos textos de **LA** como nestes trechos: (Figura 3, 2012, linhas 25- 35), “[...] eu também quero aprender a mecânico de moto a mecher na moto arrumar as motos fazer muitas lataria de montar carro saber meche a igeção de veiculo [...]”; (Figura 5, 2012, linhas 14-17), “[...] a primeira pessoa que eu conheci nesse colégio foi o Gustavo mas mesmo assim esta chato todo folgaram comigo passou o ano e passei me botaram no fluxo[...]”; (Figura 6, 2014, linhas 1 e 4), “[...] minha vida mudou muito esse ano comecei trabalhar na Unimol minha vida mudou muito meu irmão arranhou um emprego pra mim comecei a trabalhar[...]”. A falta de coerência também pôde ser inferida no terceiro texto (2012, Figura 3) desse aluno. Nesse texto, ele afirma querer exercer várias profissões, não há um foco em uma delas. Como já registramos, ele afirma que quer ser pedreiro (Figura 3, linha 3) e muda de posição (Figura 3, linha 9); logo em seguida, após fazer um *tour* por várias profissões, afirma que pretende ser advogado (Figura 3, linhas 34 e 35), “[...] mas o que eu pretendo ser e advogado”. Assim, **LA** não deixa claro para o seu leitor qual a sua verdadeira aspiração, possivelmente porque, dentre outras possibilidades, não concebia a *redação escolar* como um espaço interlocutivo (GERALDI, 2003) no qual o leitor de fato esteja interessado em saber sobre suas projeções de futuro.

Consideramos, assim, que tais inadequações estão diretamente ligadas à forma como são trabalhadas as produções textuais desses alunos, descontextualizadas, desvinculadas de suas reais condições de produção. Quando comparamos os textos referentes à CF (Figuras 3, 4 e 5) com o do 2º ano do Ensino Médio (Figura 6), apresentados por **LA**, não entendemos haver grandes diferenças no desempenho deste estudante. Pelo que pudemos inferir, pede-se ao aluno que escreva o que lhe aprouver e depois se apontam seus erros formais. Ao que parece, não há uma preocupação maior e possibilitar ao aluno o contato com *gêneros* que lhes possibilitem sair do lugar comum, trilhar novos caminhos.

Trata-se da autonomização das atividades da escrita “em relação a suas circunstâncias e usos sociais” (SOARES, 2003, p. 107). Sedimentase, então, um processo de escolarização dos saberes cotidianos, desde a alfabetização. Foca-se em um determinado saber, para depois, então, avaliar o aluno. Trata-se de comportamentos que se situam no *modelo autônomo de letramento*, ou seja, aquele em que, segundo Street (1984), se pressupõe a possibilidade de exercitar o sujeito em atividades cognitivas descoladas de seu pertencimento sociocultural.

Por fim, passamos agora a análise dos textos de SM. Esse aluno nos apresentou dois textos, um produzido em 2012 na classe de CF (texto 7, Figura 7) e o outro (texto 8, Figura 8) em 2012, quando a exemplo de RJ, frequentava pela segunda vez o primeiro ano do Ensino Médio. Seguem os textos.

TEXTO 7

1 Canilense e de longe na minha vida!
2
3 O Bolo
4 Naquela manhã de quinta, alguma coisa
5 aconteceu no lado de vila primosa e chegaram
6 a comprar pólvora de seu litoral para ele
7 poder sair. Triom fez um bolo, quando
8 ele abriu o pacote eles falaram:
9 — O senhor tem aqui para comprar para
10 eu fazer um bolo? Ele disse:
11 — Tem, quantos a senhor quer?
12 — Eu quero 4 doces.
13 — Já eu vou trazer este aqui.
14 Ele disse:
15 — Muito obrigado, bom dia.
16 Eles foram para o lado quando eles chegaram
17 ele viu que o pacote estava amarrado e viu
18 que tinham sido assaltados e chegaram para o
19 palácio e quando ele chegou ele estava despedido
20 mas ele não queria dizer nada para quem
21 tinha sido roubado e pôde ele falar:
22 — Ele não sabe mais e não tem mais em
23 ele, polícias saíram para fazer uma busca
24 ele esperou uma coisa parando mas quando
25 ele viu o resultado para saber o que aconteceu ele
26 disse que não era ele e voltou para a casa
27 e ele não se lembra mais com uma coisa.
28 Ele se explicou:
29 — Eu voltei para dentro meu filho, ele
30 não chegou um pouco depois, mas chegou
31 um dia um amigo meu filho veio com uma
32 Dói ele falar isso.
33 — Ele chegou lá e não veio para eu
34 fazer um bolo dele, ele não veio e ele não
35 falou de nada porque o senhor não pode
36 saber se o filho já não veio de perto
37 ele disse a verdade.
38 — Muito obrigado muito obrigado a todos os
39 amigos.

Figura 7 – Texto de SM (CF 2012)

Fonte: Geração de dados do autor

Na Figura 7 (2012), **SM** também, por meio de uma narrativa simples, dá continuidade a história proposta pela professora (linha 1), “Continue

a história [...]”. Trata de um roubo (linha 18), “[...] a porta estava [...] e viram que tinham sido assaltados [...]”, da ação da polícia (linhas 20 e 21), “[...] os políscias saíram para fazer uma ronda eles aparam uma pessoa parecida [...]” e da fome (linhas 28-30), “- eu rolbei para alimenta meus filhos eu pedi emprego em varios lugares mais ninguem me deu um emprego meu filho estava com fome [...]”. Situações que fazem parte da rotina de comunidades carentes, como a que circunda a escola dos participantes desse estudo, desassistidas pelo poder público e que são rotineiramente invocadas pelos professores que trabalham em escolas de índices altos de vulnerabilidade social enquanto unidades temáticas para propostas tradicionais de produção de textos.

Reiteramos nossa inferência de que, nesse e em outros textos aqui analisados, os alunos tendem a aproximar suas narrativas ao seu cotidiano ou de sua comunidade; ou seja, mesmo a partir da possibilidade de conferir uma dimensão ficcional a seu cotidiano, eles parecem se manter insularizados nele, com dificuldades de proceder a articulações com o que está para além de seu dia a dia imediato (com base em KALANTIS; COPE, 2006). Essa possivelmente tenha sido a forma que **SM**, a exemplo dos demais participantes deste estudo, encontrou para responder à demanda da professora – representante da cultura letrada –, para *ter o que dizer* e o diz, com certa propriedade, apesar de alguns problemas de textualização encontrados.

A escola, ao que parece, não lhes faculta outras maneiras de dizer e isso tende a fazer com que os alunos não saiam dessa insularização de práticas. Não há contato com o novo, com outros textos, outras vivências. Não há, também, um “[...] co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz”. (GERALDI, 2010, p. 98-99).

Os textos apresentam-se com usos vernaculares da língua (ROJO, 2009), porque ligados a esse cotidiano imediato. Tais usos, porém, deveriam, a nosso ver, ser contemplados pelas escolas no bojo de suas metodologias de modo a articular a eles outros usos, não familiares aos alunos, no processo de horizontalização das *práticas de letramento* (KALANTZIS; COPE, 2006). Assim, as vivências pragmáticas do cotidiano de **SM**, bem como dos demais participantes da pesquisa, poderiam constituir em sala de aula ‘lugar’ de encontro entre os usos da escrita (re)conhecidos pelos alunos e os usos da escrita dos quais o processo de escolarização objetiva apropriação, possibilitando, assim, a

1 ~~Meu~~ Meu nome é Tenho 36 anos
2 não sou muito bom do mundo não sou muito
3 começo quando meu pai quis ter um filho homem
4 ele já tinha muitos filhos mas em 19 anos
5 ele tentou e conseguiu mais quando eu
6 nasci eu quase morri porque o coração dele
7 tinha enfiado no meu corpo então eu fiquei
8 em casa e o pai dele que morreu não sou para mim
9 meu pai é muito legal sou muito feliz sou
10 muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
11 eu perdi o pai mas que eu não sou mais
12 primo Sou pai.
13 ~~Ele~~ Ele nasceu em 15 anos de idade em um
14 bairro não sei, um bairro pequeno não sei
15 não sei de ele falar ele falou para meu pai
16 morar em São Paulo então foi para São Paulo
17 dos meus filhos não sei mais ~~ele~~
18 Tenho uma filha por amor e ela é muito
19 muito na minha vida porque eu sou muito feliz
20 porque eu sou muito feliz sou muito feliz
21 sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
22 e no casamento eu sou muito feliz sou muito feliz
23 eu sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
24 eu sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
25 eu sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
26 eu sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz
27 eu sou muito feliz sou muito feliz sou muito feliz

Fonte: Geração de dados do autor

No texto da Figura 8 (2014), **SM**, pelo que podemos depreender, escreve sobre o carinho que seu pai tem por ele (linha 10), “[...] meu pai é muito legal pra mim[...]” sobre a perda de um ente querido (linhas 17 e 18), “[...] ela morreu com 15 anos de idade com um câncer nos órgãos [...]”, diz também que é mecânico (linhas 21 e 22), “[...] porque eu sou mecanico mas não parese [...]”, e escreve sobre seu grande amigo Gabriel - ex-aluno da CF- (linha 25, “[...] meu amigo Gabriel um grande amigo [...]”. Parece não haver progressão e continuidade, como recomenda Charolles (1978) nos estudos da Linguística Textual, o que torna o *ter o que* dizer uma sucessão de impressões sem coesão referencial (KOCH,

2004). Muitas passagens do texto são incompreensíveis ou desconexas. **SM** finaliza (linha 25), como quem já está cansado de escrever, com a oração “[...] mais coisas não vou contar”. Podemos parecer repetitivos, porém não há como fugir à comparação com os textos já analisados. Assim, **SM** também está escrevendo para concluir a tarefa que lhe foi solicitada; parece escrever a esmo.

Mesmo considerando que **SM**, assim como **LA** e **RJ**, frequenta a escola há 11 anos, não conseguimos precisar quanto tempo dentro desse tempo de escolarização foi consagrado à produção de textos; e ainda se as propostas seguiram uma concepção de texto como de inter(ação) ou como, nos moldes tradicionais, prática de tipologias (descrição, narração, dissertação) destinada à avaliação do domínio da escrita como fim em si mesmo e não como desenvolvimento da competência discursiva escrita (BALTAR, 2006), por intermédio da apropriação de gêneros do discurso de diversas esferas da atividade humana, inclusive da escola.

Estando **RJ** no Ensino Médio, esperávamos uma produção um pouco mais elaborada, mais inteligível. O excesso de problemas com a ortografia torna a simples tarefa de ler, um ato complexo, guiado por inferências a partir do que foi dito antes e depois do que se está tentando entender. Dentre as palavras que pudemos entender para transcrevê-las, seguem alguns exemplos: (Figura 7, 2012), (linhas 7) “abrio” [abriu], “pdio” [pediu], (linha 17) “jegaro” [chegaram]; (Figura 8, 2014), (linhas 3) “comecou” [começou], (linha 7), “cordam” [cordão] e (linha 16) “faleser” [falecer]. Isso, ao que parece, está associado a baixa carga de leitura e, por conseguinte, pouco desenvolvimento de memória visual que ajudaria na escrita correta dos vocábulos.

Vemos também em suas produções a falta de muitas vírgulas e o desrespeito às margens da folha. No texto de 2012 (Figura 7, linhas 1922) soma-se a falta de vírgulas à incoerência: “[...] tenho uma paixão por amor e ele influesa muito na minha vida porque eu sou mecanico não parese mas já sou um profisiono [...]”. No texto de 2014 (figura 8), simplesmente, não há vírgulas; as que aparecem foram colocadas pela professora na correção da atividade. Diferente dos textos dos outros participantes de pesquisa, as produções de **SM** apresentam poucos erros no que se refere a acentuação gráfica.

Os comentários que fizemos referentes à análise das produções dos outros dois participantes, também se encaixam aqui. As dificuldades encontradas por **SM** estão relacionadas, ao que parece, à maneira como é abordada a questão da produção textual na escola e cabe a ela, como agência de letramento (KLEIMAN, 1995), facultar ao aluno condições

para que se insira em outras *esferas da atividade humana* que não a sua, promovendo uma horizontalização de suas práticas. Essa horizontalização ou a hibridização das *práticas de letramento* (STREET, 2003) desses alunos exige pontos de encontro entre o que lhes é familiar e o que é inteiramente novo. A nosso ver, além da promoção dessa horizontalização/hibridização, o aluno deve escrever **com** e não **para** o professor, esse último, como diz Geraldí (2010, p. 98-99), deve ser um “co-enunciador” e por que não dizer um co-construtor, alguém, que esteja ao lado do aluno guiando-o pelos meandros da linguagem escrita.

5.2.2 Inferências sobre o conjunto de textos: uma interpretação final

Após leitura, com fins analíticos, dos textos dos alunos participantes deste estudo, entendemos que, de modo geral, trata-se de textos escritos ‘para a’ escola (GERALDI, 1997 [1991]). Parece-nos que, se o propósito central das produções textuais escritas dos alunos é a atribuição de nota, eles tendem a escrever para mostrar ao professor que sabem fazê-lo do modo como lhes foi solicitado. Para Geraldí (1997 [1991]), quando o aluno escreve apenas para mostrar ao professor que sabe escrever, as *razões para dizer* e *o que dizer* se anulam; assim, as condições de produção do texto correspondentes à *dimensão social* dos *gêneros do discurso* permanecem ausentes. A apropriação dos diferentes *gêneros* parece ficar em segundo plano. Há que se ressaltar que postos em relação os textos de 2012 e os textos de 2014 escritos pelos alunos, conforme análise apresentada acima, não é possível identificar modificações qualitativas significativas, nem no que diz respeito ao desenvolvimento de unidades temáticas mais complexas para alunos de Ensino Médio, nem em relação à textualização e a maior observância das convenções básicas exigidas pela norma padrão.

Como registra Geraldí (2010), o ensino deve ser pensado como a construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida aquilo que já é de domínio do aluno. Sendo assim, ao que parece, se não houver uma ‘preparação prévia’, acerca do que será tratado/trabalhado nos textos, eles tendem a se resumir a respostas a demandas escolares pontuais. Os argumentos de Geraldí (2010, p. 118), ao que parece, nos mostram o porquê de tanta dificuldade. Importa considerar, também, que talvez tal dificuldade esteja relacionada à própria condição desses alunos, pois para frequentarem a turma de *Correção de Fluxo* considera-se que apresentam, segundo a escola, ‘defasagem’ no que se refere aos saberes escolares. Vemos essa ‘defasagem’ como historicidade alheia às *práticas*

de letramento escolar e, também, e tão decisivo quanto, o problema de a escola se orientar pelo modelo autônomo de letramento que exclui alunos e professores do debate social discursivo que se dá pela linguagem. Diferentemente de proporcionar horizontalização das práticas de letramento dos alunos, a escola insulariza-se em práticas de escolarização tradicionais, que tratam da língua como um fim em si mesmo e não como um modo de participar do tecido social, assumindo um projeto de dizer a ser desenvolvido na interlocução com o outro, na figura do professor como co-enunciador e na figura do interlocutor, destinatário do texto-discurso proferido.

Como já registramos, a escola – e seguramente, em implicações complexas, a sociedade mais ampla – falhou com esses jovens, facultando-lhes apenas parco domínio do sistema alfabético. Vimos que, com algum esforço, eles conseguem se expressar por meio de textos, no entanto é flagrante a não familiarização com a escrita escolar – e, por implicação, com a escrita nos letramentos dominantes (ROJO, 2009) que têm lugar na sociedade mais ampla. Isso, provavelmente, seja um reflexo da falta de projetos que contemplem a historicidade dos alunos que chegam à escola e, no caso do ensino da produção textual escrita, que contemplem as condições de produção propostas por Geraldi (1997 [1991]).

Os textos analisados, em sua maioria, tratam da vida cotidiana por meio de narrativas simples que descrevem fatos vividos e aspirações futuras. No caso desses estudantes, esses contornos talvez ganhem significados ainda mais expressivos porque nos parece que eles somente usam a escrita para finalidades funcionais imediatas; assim, lidar com o cotidiano, com suas representações de mundo no pragmatismo do dia a dia, talvez contribua para que saibam o que escrever de imediato, mas possivelmente ajude pouco a ampliar suas representações de mundo sobre as finalidades da escrita na sociedade (BRITTO, 2003). Assim, esses textos parecem representar exemplares de produções textuais realizadas como exercício de escrita, tematizando vivências, narrativas cotidianas, o que nos faz problematizar o próprio uso, aqui, da expressão *produção textual* – cunhada por Geraldi (1999) para distinção da escrita escolar mecanizada – e evocar as *redações escolares* mencionadas por esse mesmo autor.

Nos textos cujo foco temático era seu cotidiano, sua historicidade, percebemos que os alunos tinham algo a dizer, mas não sob os contornos das formalidades escolares, porque não estão familiarizados com *práticas de letramento* escolares, o que requer uma maior exposição deles

com os mais variados tipos de textos que circulam socialmente. Para isso entendemos necessário desenvolver estratégias que busquem envolver os alunos, que valorizem suas práticas e suas vivências, mas que necessariamente as transcendam (STREET, 2003). Também nos ficaram claras as dificuldades encontradas por eles no que tange as *estratégias de dizer*. Tais *estratégias* implicam (novamente) familiarização com o *evento* e, por via de consequência, *práticas* que sustentem sua participação nesse evento. Trata-se, pois, aqui, em nossa compreensão, de uma questão bastante mais complexa: imersão na cultura escrita, vivências com a escrita em diferentes usos sociais, com que trata Britto (2003) e cujo acesso parece não ser dado a esses estudantes.

Produções, como as que foram analisadas, tendem a ser comuns na escola e se distanciam de textos que se materializam em *gêneros do discurso* presentes nas diferentes *esferas de atividade humana*. Conforme mencionamos anteriormente, os enunciados que produzimos compõem *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) que viabilizam o estabelecimento de relações sociais. Desse modo, considerando que a disciplina de Língua Portuguesa tem como objetivo horizontalizar as práticas de uso da língua dos alunos, acreditamos que essa horizontalização pode ser viabilizada tendo os *gêneros* como referencial para que os alunos possam produzir textos nos diferentes *gêneros* que instituem relações intersubjetivas em diferentes *esferas da atividade humana*.

Dentre as produções analisadas, percebemos que existem muitas inadequações referentes, principalmente, a ortografia e coesão gramatical e referencial (KOCH, 2003). Soma-se a isso, o fato de que quase todos os textos apresentam inconsistências no que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação, à paragrafação e também a questões de organização espacial na página, como o estabelecimento de margens das folhas – aqui, muitos saberes cuja apropriação e objeto de atenção nos anos iniciais da escolarização básica. Outra característica que nos chamou atenção é o excesso de marcas da oralidade nos textos escritos. Em muitos casos, os alunos escrevem exatamente como falam. Talvez isso seja um reflexo da falta de familiaridade com usos da escrita em enunciações formais.

As interpretações nossas acerca das vivências e da aprendizagem dos alunos participantes deste estudo sinalizam para uma compreensão de escrita distante das *práticas de letramento* da escola, para a compreensão de que escrever na escola implica *eventos de letramento* prototípicos, dos quais não são de fato participantes. Não é seu universo, não se reconhecem como usuários da escrita ali, sentem-se deslocados e, até

mesmo, ‘pressionados’ a dar conta de uma demanda com a qual não têm familiaridade, por isso se limitam a respostas pontuais, pragmáticas. Em muitos casos, parece-nos que respostas dessa natureza são esperadas desses alunos, porque o foco das atividades muitas vezes está no cotidiano já amplamente conhecido pelos eles.

O desafio parece ser apresentar a esses adolescentes outras formas de conceber a escrita na sociedade mais ampla, na horizontalização de suas *práticas de letramento* (STREET, 2003) para que possam transcender seu próprio ambiente (FREIRE 1990). Como a escrita tem lugar apenas em atividades corriqueiras na vida desses adolescentes, a escola precisa constituir um espaço para que os alunos tenham contato com relações interpessoais de outra natureza – a agência de letramento (KLEIMAN, 1995) –, para compreender usos da escrita nas várias esferas da atividade humana; isso exigiria enfocar os textos nos diferentes gêneros discursivos.

O fato de os alunos não terem muito o que dizer (GERALDI, 1997 [1991]), além das suas vivências imediatas possivelmente esteja relacionado à falta significação efetiva para esse ato de dizer. Outro empecilho para que o aluno não *diga* de outra forma está no modelo de texto proposto, ora em análise. Para que os alunos de fato compreendam as produções textuais como materializações de seus projetos discursivos tem de haver esses projetos, e isso precisa ser construído em classe, porque implica vivências, representações de mundo, disposições pessoais formas de avaliar a realidade.

Nessa análise não inferimos mudanças/avanços significativos tanto no que concerne as práticas de letramento inferidas a partir dos eventos informados, quanto na produção textual, que se mostraram muito distantes daquelas que de fato signifiquem para o aluno. Parece-nos que a escola, ao menos no caso estudado, tende a não facultar ao aluno novas possibilidades de interação, mantendo-os assim, em uma *insularização vernacular*.

No momento da produção, os alunos, por não estarem familiarizados com essas *práticas*, são deslocados para um ‘mundo’ que não é seu, um mundo no qual, ainda não sabem se mover e, talvez por isso, formas de organização do ensino entendam que o caminho seja a *correção*. O *fluxo* foi corrigido, ou seja, o problema com os indicadores quantitativos foi resolvido. A questão é como suas vivências com a escrita (não) foram ampliadas ao longo do ano e de que forma as novas demandas do Ensino Médio vão se apresentar a eles e contribuir para ratificar o não

pertencimento à esfera escolar (STREET, 2003; BRITTO, 2003; GERALDI, 2010).

Como o foco nas turmas de *Correção de Fluxo* possivelmente esteja em facultar aos alunos níveis de alfabetismo mais elevados, talvez não haja essa preocupação com *ter o que dizer*, porque o domínio da materialidade da escrita – sistema alfabético e convenções básicas de escrita –, em si mesmo, seria problemático, o que se tornaria foco prioritário do professor, porque concebido em sua urgência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo linguístico. (Paulo Freire).

Esta dissertação de mestrado organizou-se como um estudo de caso, em escola pública da rede estadual (SC) de ensino, envolvendo três estudantes de dezessete anos de idade matriculados no Ensino Médio. Estruturou-se para responder à seguinte questão central de pesquisa: **Considerando serem os participantes deste estudo egressos do programa de Correção de fluxo mencionado nesta dissertação e depreendendo suas práticas de letramento a partir de eventos de letramento em estudo, é possível inferir ressignificações em suas experiências com produção textual escrita?** Essa questão apresentou desdobramentos, cujas inteligibilidades construídas ao longo desta pesquisa procuramos sintetizar brevemente a seguir.

Com relação ao primeiro desdobramento, foco nos *eventos* e nas *práticas de letramento*, havia duas questões suporte: De que *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) esses alunos informam participar na escola e fora dela? E ainda: Que *práticas de letramento* (STREET, 1988) é possível depreender a partir das especificidades desses *eventos* informados? Em nossas vivências com eles, nos dois anos em que nos envolvemos no estudo desse objeto e, mais explicitamente, nesta retomada final nas entrevistas, pudemos observar prevalecerem usos da escrita funcionais do dia a dia, havendo distanciamento de usos tidos como mais ‘nobres’, vinculados aos *letramentos dominantes* e que tendem a ser privilegiados na escola. A inserção socioeconômica desses sujeitos aponta para dificuldades de acesso a e de disponibilidade aos/dos bens culturais (BRITTO, 2003) correspondentes a tais *letramentos dominantes* (ROJO, 2009; STREET, 2003), havendo, pois, um afastamento entre *práticas de letramento* desses estudantes das *práticas de letramento* da escola (HEATH, 2001 [1982]; EUZÉBIO, 2011).

Quanto ao segundo desdobramento – a caracterização da produção textual escrita dos alunos participantes deste estudo no que se refere a teorizações sobre *gêneros* do discurso e, por implicação, às condições de produção dos textos: *ter o que dizer, ter a quem dizer, ter razões para dizer e ter estratégias para dizer* (GERALDI, 1997 [1991]), observamos que as produções textuais às quais tivemos acesso se caracterizam como *redações escolares* (GERALDI, 1997 [1991]), sinalizando estarem

restritas a cumprimento de tarefa escolar. Outra questão que observamos foi a similaridade entre as exigências dos textos a serem produzidos e o cotidiano dos alunos, o que, por um lado, contribuiria para o ato de escrever, mas, por outro, não facultaria aos alunos irem além de suas representações de mundo. Os textos, produzidos pelos participantes da pesquisa nos anos 2012 e 2014, a que tivemos acesso, nos apresentaram dados que, em nossa interpretação, sinalizam para produções textuais que veiculam representações de mundo vinculadas a questões pragmáticas, revelando um desempenho que sugere pouca familiaridade com *práticas de letramento* escolares. São produções que não se relacionam nem a com usos funcionais da escrita no dia a dia – contribuindo pouco para sua mobilidade social em uma sociedade crescentemente mais grafocêntrica –, nem com usos da escrita que ganharam a grande tempo (BAKHTIN, (2003 [1952-53]) – distanciando esses alunos das representações da escrita de prestígio na sociedade e, por implicação, na escola. O ato de escrever, assim, na esfera escolar, mostra-se uma artificialidade que pouco significa para suas vidas de fato.

Quando confrontamos os resultados dois desdobramentos que respondem à questão geral de pesquisa, concluímos não haver um avanço significativo no que se refere a **apropriação** da escrita como um meio de compreensão do cotidiano imediato tanto quanto como meio de transcendência cultural. Percebemos o apagamento da dimensão social nos textos apresentados. Não há ali um interlocutor, além do professor, que justifique, talvez, um melhor desempenho dos alunos. Na falta desse interlocutor as *razões para dizer* se anulam. Considerando, também, que eles frequentam a escola há onze anos, as *estratégias de dizer*, desses mesmos alunos, estão muito aquém, daquelas que se espera após tantos anos de estudos.

No que respeita seu pertencimento a uma turma de *correção de fluxo*, a questão ganha contornos muito complexos. Esses alunos parecem, ainda (em 2014), como também visto em Pires (2012), se sentirem ‘deslocados’ quando em contato com as práticas escolares, as quais se vinculam ao *modelo autônomo de letramento* que, como já havíamos mencionado, é aquele em que se pressupõe a possibilidade de distribuir o letramento em ações institucionais burocráticas (STREET, 2003), quando, na verdade, “[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]” (STREET, 2003, p.4).

Mesmo considerando limitações que caracterizam um estudo em nível de Mestrado, os resultados parecem sinalizar que o programa de *Correção de Fluxo* carece de reavaliação de seus propósitos, visto que **RJ** e **SM** frequentam em 2015, pela terceira vez o primeiro ano do Ensino Médio, e **LA**, pela segunda vez, o segundo ano. Assim, no que se referia à ‘correção da distorção idade-série’ (o que se conseguiu em 2012), nesse curto lapso temporal já há nova dissimetria, pois todos os participantes deste estudo deveriam, em 2015, estar concluindo o Ensino Médio. Com base nesta pesquisa e também na situação dos demais alunos da CF (21012), pelo menos nessa turma, entendemos que o outro objetivo do programa, a “recuperação de saberes”, parece uma projeção inda mais distante do que efetivamente se consolidou como percurso de ensino e aprendizagem nesses dois anos. Apesar de destacarmos esses pontos, não somos contra ações que visem ao futuro bem-estar social dos alunos, mas compreendemos que lidar com a historicidade escolar exige lidar com vivências cuja horizontalização, nesses casos, demanda tempo e ações que efetivamente contemplem apropriação de saberes por parte dos alunos e não se limitem a qualificar estatísticas de relações entre idade e seriação escolar, típicas de posturas tecnoburocráticas.

Compreendendo que os usos que fazemos da escrita são construídos em nossas vivências e entendendo que tais vivências devem ser *ampliadas*, e não *corrigidas*; parece-nos, assim, que programas dessa natureza se distanciam dos objetivos propostos pelos PCNs (1997, p. 23), os quais registram que, ao término do Ensino Fundamental o aluno deve “[...] utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Precisamos, então, repensar as práticas pedagógicas como ferramentas de apropriação dos diferentes saberes, que permeiam as unidades de ensino na atualidade.

Compreendemos que os professores, por estarem dentre os principais atores de todo o processo de ensino e de aprendizagem podem dar sua contribuição para mudanças nesse quadro. Para tal, parece importante haver procedimentos que despertem no aluno novas significações para o aprender, para novas vivências no ambiente escolar, métodos que favoreçam a inserção de forma efetiva dos alunos (como cidadãos) nessa sociedade pautada, cada vez mais, pelos usos sociais da escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]).

BALTAR, Marscos A. R. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

_____. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: Silvana Serrani. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em 30/09/2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-126.

_____. **Inquietudes e desacordos**. Campinas/SP: Mercados das Letras, 2012.

_____. **A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição gramatical**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRUNO, Poliana C.; DONATO, Daniela; FARIA, Luciana V. de A. Buranello; FOGAÇA, Juliana; ORTEGA, Lenise M. R.; REALI, Aline M. M. R. **Classe de aceleração: diferentes visões de alunos egressos e professores.** Artigo de pesquisa. 2007. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Disponível em <
/www.google.com.br/search?q=reali+ufscar&oq=reali+ufscar&aqs=chrome.0.69i57j0j69i62.4814j0&sourceid> acesso em 20/04/2013.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo, Parábola, 2006.

COPE, B; KALANTZIS, M. Introduction – multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEDRALI, R.; TOMAZONI, E. **Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre apropriação e usos sociais da escrita por funcionários prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários.** Veredas Atemática, vol. 16, nº2. p. 150-166, 2/2012.

_____; MOSSMANN, S. S.; IRIGOITE, J. C. S. **Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan. /mar. 2013.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (orgs.). **O texto: leitura e escrita.** Campinas/SP: Pontes, 1997.

CRUZ, Eliana Bárbara Guimarães da. **Projeto de regularização do fluxo escolar: profilaxia ou tratamento?** Dissertação de Mestrado. Universidade Salvador. UNIFACS, 2007. Disponível em:
http://tede.unifacs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=271>. Acesso em 30/05/2013.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação

em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, São Paulo: Versus, 2005.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira: desatando os nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988 [1985].

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____; _____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**: tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GARBÚGGIO, Jefferson; PINTO, Aparecida M. **O programa correção de fluxo no Paraná: história e resultados**. Artigo de pesquisa disponível em <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7j/jefferson%20garbuggio.pdf> acesso em 20/03/2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de

PósGraduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London. UK; New York, USA: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, (2001 [1982], p.318-342).

KALMAN, Judith. **El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Revista Perspectiva. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1998.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Distorção idade série (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MELO, Luciene dos S. **Da Retórica à prática: estudo da proposta de História em Classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP (1999- 2001)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/core>>. Acesso em 30/09/2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Anais do V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009.

_____. **Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna**. In: OLIVEIRA Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. (Orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal:EDUFRN, 2008.

PADOIN, Isabel G.; VIRGOLIN, Isadora W. C. **A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política**. Seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. UNICRUZ. Cruz Alta. RS, 2013.

PIRES, A. **A produção textual escrita em turma de correção de fluxo: um estudo sobre letramento e alfabetismo**. Trabalho de

conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Catarina. DLLV. Florianópolis, 2013.

Portaria n. 73, de 30 de novembro de 2010. Secretaria de estado da educação – SED-SC. Florianópolis, 2010.

Portaria n. 19, de 6 de agosto de 2012. Secretaria de estado da educação – SED-SC. Florianópolis, 2012.

Portaria n. 31, de 28 de outubro de 2014. Secretaria de estado da educação – SED-SC. Florianópolis, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar Gramática na Escola.** São Paulo. Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas.

Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun.

2004. Disponível em

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagememdiscurso/0402/040208.pdf>>. Acesso em 30/03/2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: uma abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Correção de Fluxo.** Diretoria de Educação Básica. 2012.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Educação. 2004. Jan/ Fev/Mar /Abr Nº 25.

_____. **Linguagem e Escola.** Uma Perspectiva Social. SP. Ática, 1986.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action.** Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. **Alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003a.

_____. **What's "new" on New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current Issues in Comparative Education, 2003.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds.** John Benjamins B.V., 2000.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 8.ed., 2006 [1995].

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Prólogo y traducción Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

ZART, Carolina. **A autoria no livro didático de fle sob um olhar bakhtiniano: atividades de leitura em foco.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I - CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Senhores Pais.

Eu, Adilson Pires, aluno do Curso Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portador do CIC 61258237920, RG 2040884 SSPSC, telefone de contato (48)84237029, e-mail: adilsonprs1@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título *A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EGRESSOS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO: UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso observar e entrevistar **alunos** do ensino médio e ter acesso a suas produções textuais escritas. Tais atividades devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem por **objetivos**: descrever analiticamente a produção textual escrita dos alunos participantes; descrever analiticamente os *eventos de letramento* de que esses alunos informam participar na escola e fora dela e descrever analiticamente *práticas de letramento* (STREET, 1988) passíveis de depreensão a partir dos *eventos* informados. Saliento que não haverá nenhuma questão envolvendo aspectos pessoais, subjetivos, ou emocionais dos participantes. Trata-se exclusivamente de abordagem relacionada à produção textual escrita e as relações com práticas de letramento dos alunos. Para que seu filho participe dessa atividade de pesquisa, é necessária a autorização dos pais ou responsáveis.

Informo, ainda, que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293 – e contatar com a Prof. Dra. Marco Rocha Baltar, que orienta esta pesquisa.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a participação de seu filho, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que as informações obtidas serão

analisadas de forma sigilosa e que **a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio.**

Ademais, os senhores têm o direito de serem mantidos informados tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A participação do aluno é isenta de riscos, tendo em vista que serão apenas entrevistados e observados.

Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

ADILSON PIRES

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo “A produção textual escrita de alunos do ensino médio egressos do programa de correção de fluxo: um estudo sobre letramento escolar”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo e outra com o professor-pesquisador.

_____ Data ____/____/____

Assinatura

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO/ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Questionário utilizado na coleta de dados que auxiliou na composição do corpus da pesquisa. A partir das respostas a estas e outras perguntas suscitadas ao longo da entrevista, traçamos um perfil do participante, considerando, para isso, os usos sociais da escrita/leitura.

- Você gosta de ler/escrever?
- Participa efetivamente, em sala de aula, das atividades que envolvam a escrita e a leitura?
- Tem dificuldade para escrever textos na escola?
- Se sim, a que você atribui essa dificuldade?
- Se não, qual o gênero em que você mais se destaca ou tem mais facilidade?
- Costuma ler jornais, revistas, livros ou gibis fora do âmbito escolar?
- E quanto à leitura de livros didáticos?
- Seus familiares têm o hábito de ler/escrever?
- Utiliza a escrita/leitura no ambiente de trabalho?
- Você utiliza bilhetes de recados no dia-a-dia?
- Escreve e envia de cartas ‘convencionais’?
- Utiliza o serviço de *e-mail*?
- Envia torpedos?
- Utiliza as salas de bate-papo na internet?
- Costuma ler tutoriais de jogos eletrônicos?
- Faz compras *on line*?
- Envia/recebe materiais pelo correio?
- Utiliza *sites* de busca?
- Lê manuais de instrução de equipamentos eletrônicos como telefone celular, *ipod*, *Xbox*, *playstation* e outros?
- Prefere filmes legendados ou dublados?
- Costuma ler bulas de remédios e receituários médicos?
- Utiliza diário?
- Utiliza rol de itens a serem comprados em supermercados, farmácias, etc.?
- Utiliza o transporte público (baseando-se pelo itinerário)?
- Orienta-se por placas indicativas?

- Utiliza mapas ou GPS?
- Costuma ler placas de publicidade?
- Participa de cursos diversos?
- Lê materiais escritos relacionados à esfera religiosa?
- Utiliza caixas eletrônicos (de bancos)?
- Outros usos da leitura/escrita que não foram mencionados.

ANEXOS

ANEXO I - DECLARAÇÃO GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GERED) - SC




ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
RUA WANDERLEI JÚNIOR, 202 – CAMPINAS - SÃO JOSÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EGRESSOS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO: UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO**”, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

São José, 18 de outubro de 2013.


Mário Benedet Filho
Gerente de Educação
GERED-Gde Florianópolis

ANEXO III - TEXTOS DE OUTROS ALUNOS DA CF - 2012

criação: produziu textual contínuo a história (me
maxime 30 linhas)

maquela manhã de junho, alguma coisa
ocorreu me levou de Vila Formosa.

duas velhas passaram drogou pela rua e
trocaram a companhia de seu benedito para
lhe pedir cores. Trouxeram fogo um breco, quando
ele chegou lá a pessoa falou que não
queria mais porque ele ia ir de máscara
fazer compras e no domingo as coisas.

Ele chegou me mostrou não tinha cor
quando ele voltou para pedir, e uma empreitada
a mulher já tinha usado as cores que
ele ia emprestar, ele fez uma pizza
para a família dele. Com a mãe me
vispava de motel, daí ele passou a
convidar a mulher para jantar junto com
ele a noite, chegando lá ele não conhecia
ninguém.

Viagem no tempo

Se eu tivesse uma máquina de tempo eu voltaria no tempo passado.

Tempo do Egito de quando ainda existia as antigas pirâmides.

Gostaria de ver como as grandes pirâmides eram construídas e também como os mumificados eram empalados.

Veria como eram os templos que eram edificações construídas para o culto oficial dos deuses.

Se eu pudesse voltar nesse tempo me imo-
gizar um pouco com minhas raízes e meus herdeiros.

Veria um pouco como muitas mulheres e filhos.

Muitos coisas que a fiz de errado eu iria de volta ao passado para corrigir e com o conhecimento que tenho hoje reveria algo de muito especial.

A noite

Numa noite uma linda moedinha resvalou
do alto do telhado pelo fleiteiro. Ela foi andando
e cada vez mais ela se afastava de sua cidade
até que um hora ela se perdeu, quando chegou
para lado e levou um grande susto, uma
luzoa correndo em sua direção segurando uma
Katana tentando matar ela, mas a moedinha conseguiu
fugir do buxo, moedinha andando no fleiteiro que
nada chegou a sua frente e viu uma cidade
de alondorado ... Chegando lá, ela entrou numa
casa para dormir um sono por que estava
muito cansada mas ela não imaginava que
lá naquela cidade era cheio de ladrões e o ladrão
com facadas e tiros pelo seu corpo e o sangue
derramando pelo chão, moedinha não teve um
final feliz e seus parentes e amigos ficaram sabendo
o que aconteceu

Éo uns vly um menino que querio fazer a uma viagem mais a familia dele não tinha condições, mais el não desistiu do seu sonho.

El sempre gostou de criar e começou o trabalho de mecânica e chegou no mltiplo além mais não era suficiente para ele e mais ele continuou o trabalho de serrefeque junto o dinheiro.

El fez viagem para o Egito foi ver os pirâmides mais quando ele voltou de viagem sentiu um aperto no coração e ele ficou como ele sentiu com uma melhe melhe, sendo ele o oporame.

Brdexos

Bla

Um^o vez me^o caro^o tim^o
 uma^o mulhe^o morte, e^o minge^o sobre
 quem^o mata^o e^o ela^o ta^o cheia^o de
 sangue^o e^o est^oaria^o pela^o br^ondia^o.
 É^o m^obra^o cam^oera^o a^o sp^oarece^o, e^o um^o
 esp^oirito^o pareci^o que^o se^ontas^o pen^osas^o já^o fosse^om
 morte^o de^onta^o da^oque^ol^o caro^o, e^o por^oas^o de^o um^o
 tem^o cam^obra^o, a^o sp^oarece^o e^oas^o di^oab^orinha^o,
 e^o as^o pen^osas^o f^oic^oeram^o, com^o medo^o e^o minge^o
 foi^o na^oque^ol^o caro^o, f^oic^oau^o mal^o arr^oomb^oada^o.

Cam^obra^o a^o sp^oarece^o mor^otega^o, na^o caro^o
 int^oer^o e^o as^o mor^otega^o, cam^obra^oas^o a^o en^oladi^o
 as^o caro^o, m^oirinho^o e^o cam^obra^o a^o sp^oarece^o,
 en^oladi^ol^o na^o m^oirinho^o, abri^o a^o port^o e^o
 fech^oava^o, e^o cam^obra^o a^o for^oza^o bar^oulho^o, na^o
 port^o e^o as^o m^oirinho^o, cam^obra^oas^o a^o f^oic^o com^o
 medo^o pen^oas^o pa^ora^oro^o pela^o caro^o, e^o m^oir
 e^oas^o esp^oeridi^o e^o m^oir, reg^oene^ora^o a^o ch^omo^o
 e^oas^o ma^oque^ona^o pa^ora^o que^ol^o, a^o caro^o e^o as^oas^o
 de^o um^o tem^opo^o, cam^obra^oas^o a^o rum^oi^o as^o co^ois^o
 da^oque^ol^o caro^o.

O meu futuro
 Quando eu crescer eu quero
 ser policial e ter minha
 casa e minha ~~própria~~ família
 ter meu carro minha moto
 minha casa mais para isso
 preciso ir estudar bastante
 fazer faculdade pagar o curso
 completo para mim ter um
 futuro bom pra mim e para
 minha família e se eu
 tiver galhês eu quero dar
 um bom futuro para eles
 mais se eu não conseguir
 ser policial.

Pretendo ser jogador de futebol
 porque eu jogo bem mais
 gosto de jogar de futebol
 eu também gosto que estudar
 fazer faculdade e treinar muito
 para eu conseguir ser profissional
 eu quero ser melhor muito
 meu desempenho para mim
 ter um futuro bom eu pretendo
 crescer muito na vida
 para da minha para meus filhos
 e assim que eu posso fazer.

Criação: produção textual.

Continue a história (40 minutos
30 linhas)

Após a monção de junho, alguma coisa aconteceu no bairro de Vila Formosa. Duas velhas postavam divagou pela rua e tiveram a companhia do seu Carrado para lhe pedir aos filhos fazer um bolo quando, depois ela não tinha mais mais dois dois ela resolveu ir no casa dos amigos dela e ela muito longe e também não tinha mais amigos porque já tinha muito tempo, então, ela resolveu ir de pr ~~pr~~ pr ela passa por uma triilha e ela avista um burro na mata então ela anda um pequeno mais rápido. Depois o burro foi se aproveitando e ela foi ficando com mais medo ainda, então resolveu correr daí ela correu muito chegando no final da triilha, aquela burro pula do mato e a hora que ela é o calor dela que tinha seguido ela.